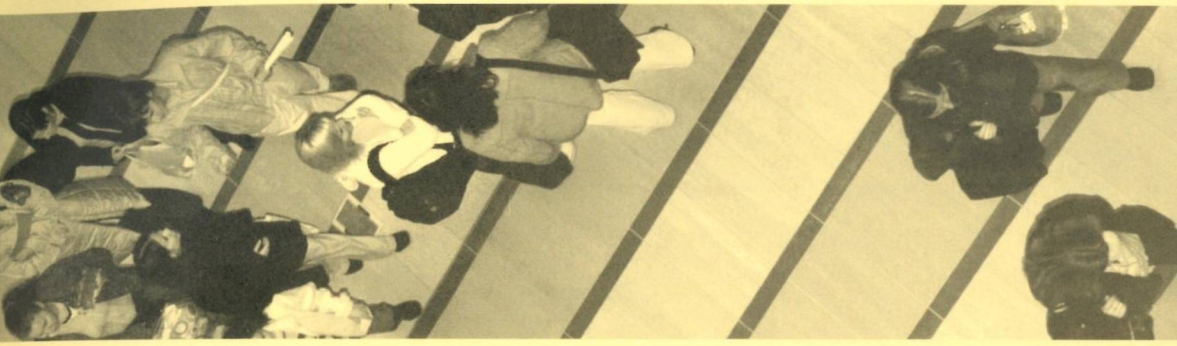
3. évfolyam 1. szám 2005. ÁPRILIS

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK FOLYÓIRATA



A TARTALOMBÓL

SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉS

ROMA GYEREKEK SZUBKULTÚRÁJA

AZ ISKOLÁBA KERÜLŐ TANULÓK FEJLESZTÉSE

A TANÍTÓJELÖLTEK ÉRTÉKVÁLASZTÁSAI

NÉPMESÉK A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉSBEN

A DISKURZUSELEMZÉSRŐL

PORTRÉ KOMÁROMI GABRIELLÁRÓL

A PEDAGÓGIAI KAR ÚJ OTTHONA

5

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor Deli István. Szerkesztők Paál László, Troszt Tibor.
Tervezte Bóna Tamás. Fotó Lakos István.
Felelős kiadó dr. Rosta István kari főigazgató
Kiadja a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA

Szakirányú továbbképzési szakok a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karán

A Pedagógiai Főiskolai Kar jogelőd intézménye a Tanítóképző Főiskola volt, amely mindig is fontosnak tartotta a pedagógusok képzése mellett továbbképzésüket is. Ezen továbbképzések az évtizedek folyamán más és más színtéren szerveződtek, de mindig ugyanazt a célt szolgálták, megismertetni a közoktatás pedagógusait a legkorszerűbb ismeretekkel, módszerekkel, és felkészíteni őket azok gyakorlati alkalmazására. Ezek a továbbképzések a tanév során és nyaranta egyaránt voltak, nagyon sok esetben jól együttműködve a megyei Pedagógiai Intézettel. Híresek voltak az évente megrendezésre kerülő Nyári Akadémiák, a később működő intenzív pedagógus továbbképzések, majd az akkreditált pedagógus-továbbképzési tanfolyamaink, hogy csak néhányat említsek. Természetesen nem szabad elfelejtenünk, hogy a pedagógusok posztgraduális képzéséhez nemcsak a továbbképzések, hanem az újabb diplomát adó képzések, illetve a kiegészítő képzések jelentős mértékben hozzájárulnak. Nagyon sok szakember több diploma birtokosaként, több szakterület jó ismerőjeként szolgálja a közoktatás fejlesztését.

Napjainkban a pedagógusok továbbképzésében az tapasztalható, hogy legtöbben szeretnének egyre több alapdiplomára szert tenni, hogy a közoktatás munkaerőpiacán helyet követeljenek maguknak a több szakon való képzettségük birtokában. Sokan gondolkodnak úgy a továbbképzésről, hogy kiegészítő végzettséget szereznek, azaz egyetemi végzettséggel egészítik ki megszerzett főiskolai diplomájukat. Mindegyik továbbképzést el kell ismernünk, egyaránt nagy jelentőséggel bírnak.

A közoktatásban ugyanakkor nagyon sok olyan terület és szakismeret van, amelyek alapképzés keretében nem sajátíthatók el. Ezeket az ismereteket csak szakirányú továbbképzések révén lehet megszerezni. A szakirányú továbbképzés célja az alapképzésben szerzett tudás elmélyítése, a saját szakterületen belüli specializáció. A szakirányú továbbképzés a felsőoktatási törvény meghatározása szerint „főiskolai vagy egyetemi alapképzésben megszerzett végzettségre és meghatározott szakképzettségre épülő olyan, újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárul." A felsőoktatás a közoktatás igényeire reagálva nagyon gyorsan fogadtatta el, akkreditáltatta a szakirányú szakok képesítési követelményeit, amelyek alapján elindíthatta a képzéseket. A közoktatás tartalmi fejlődése során megjelenő új tantárgyak és ismerettartalmak sok esetben nem várják el új alapszakok létesítését, hanem az új igényeknek a szakirányú továbbképzések felelnek meg. A közoktatásban olyan gyorsak a változások, hogy azokat a felsőoktatatás

csak nagy nehézségek árán tudja követni. A NAT-ra való felkészülésben a felsőoktatási intézmények nagyon komolyan részt vettek. Alapszakok mellett elindították a szakirányú képzéseiket, amelyekkel ezeket az új tartalmakat fedték le. Ugyanakkor a kerettantervek időszakában úgy érzékeltük, mintha ezekre a képzésekre csak kis mértékben tartana igényt a közoktatás. A közeljövő új feladatai ismét igénylik a pedagógusok olyan továbbképzését, amelyek ezeket a speciális ismeretköröket várják el tőlük, s bizonyos szakirányok elvégzésével, azon kompetenciák birtokában sikeresen helyt állnak majd intézményükben.

A közoktatás intézményei Küldetésnyilatkozatukban megfogalmazták, hogy mely kihívásoknak kívánnak megfelelni a közoktatásban, s ezt Minőségirányítási Programjukban deklarálták is napjainkra. A korábbi időszakban elkészült Pedagógiai Programokban (Nevelési Programokban) és a helyi tantervekben, azoknak a NAT alapján átdolgozott változataiban bizonyára minden iskola és óvoda számára egyértelmű, hogy milyen szakemberekre van szüksége. Többször elgondolkodom, hogy vajon miért végzik el olyan sokan, például a szakirányú továbbképzési szakok közül a közoktatási vezető szakot? Milyen meggondolás vezeti az intézmények vezetőit, a pedagógusokat, hogy azonos szakirányon szerezzenek szakképzettséget akkor, amikor óriási a kínálat a szakirányú továbbképzések palettáján?

Szerintem egy közoktatási intézmény akkor jár jól, ha szakemberei elsősorban a programokban felvállalt feladataikra koncentrálnak humánerőforrás fejlesztésük vonatkozásában, ezzel párhuzamosan pedig arra, hogy minél szélesebb szakértelemmel foglalkozhassanak gyermekeikkel, tanulóikkal. Minden bizonnyal ez találkozik a fenntartói elvárásokkal, és a szülői igényekkel is. Tehát akkor jár el helyesen az intézmény vezetője, ha pedagógusai minél több kompetencia birtokában vannak, így intézménye képes lesz a szerteágazó feladatok ellátására is. Az egyén számára is az a jó, ha a rábízott feladatot szakértelemmel, speciális végzettség birtokában látja el.

A közoktatás nagyon sokoldalú hozzáértést vár el az intézményektől, az egyéntől. Valamennyi feladat felsorolása nem szükséges, de érdemes megnézni például a közoktatási törvény mellékletében felsorolt ajánlott, illetve kötelező alkalmazottak körét: családpedagógus, dajka, fejlesztő pedagógus, gondozónő, gyermek- és ifjúsági felügyelő, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, gyógypedagógiai asszisztens, gyógypedagógus, gyógytestnevelő, iskolatitkár, konduktor, könyvtáros asszisztens, könyvtáros tanár (tanító), könyvtártechnikus, laboráns, logopédus, oktatástechnikus, óvodatitkár, pedagógiai asszisztens, pedagógiai felügyelő, pszichológus, rendszergazda, szabadidő-szervező, számítógép kezelő, számítógép rendszerprogramozó, szociális munkás, szociálpedagógus, úszómester.

A felsorolt munkakörök betöltéséhez szükséges szakmai ismeretek OKJ-s (Országos Képzési Jegyzékben szereplő) képzések, felsőfokú szakképzések, főiskolai és egyetemi alapképzések és továbbképzések keretében sajátíthatók el. Ugyanakkor a pedagógiai/nevelési programok, a tantervek, a tantárgyak különböző új tartalmainak való megfeleléshez legtöbbször szakirányú továbbképzés keretében juthatunk el.

A szakirányú továbbképzések tartalmát a felsőoktatási intézmények dolgozzák ki, amelyet hitelesíttetnek a Magyar Akkreditációs Bizottsággal, majd az oktatási miniszteri rendeletek alapján indíthatják a képzéseket. A képzéseket a felsőoktatási intézmények hirdetik meg, s megfelelő számú jelentkező esetén indítják azokat költségtérítéses, többnyire levelező tagozatos formában. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának képzéseire minden év

augusztus 31-ig lehet jelentkezni, s megfelelő számú jelentkező (képzésenként 15–25 fő) esetén, legkésőbb október elején indulnak a képzések. A szakirányú továbbképzésekre csak egyetemi vagy főiskolai szintű végzettséget tanúsító oklevéllel rendelkezők jelentkezhetnek. Az évente kétszer aktualizált szakirányú továbbképzésekről szóló közlemény az Oktatási Minisztérium honlapján érhető el. (http://www. om. hu/Felsőoktatás/ Friss hírek/Szakirányú továbbképzési szakok, amelyeket a felsőoktatási intézmények 2005-től saját hatáskörben indíthatnak és ezek tudományági besorolása – menüpont alatt)

A pedagógusok továbbképzésének egyik lehetőségét – a pedagógus-szakvizsgát – a közoktatási törvény határozza meg. A pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés célja, hogy a pedagógus munkakör betöltésére jogosult, felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezők a közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény 17. §-ának (5)–(6) bekezdésében szabályozott szakvizsgát a képzés keretében teljesítsék.

A szakvizsgára történő felkészítés a 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendeletben meghatározottak szerint az alapképzésben szerzett szaktudományi ismeretek, illetve a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek megerősítését, elmélyítését, felfrissítését, a legújabb ismeretekkel történő kiegészítését biztosítja.

Felkészíthet a pedagógus munkakörökhöz, illetve a közoktatási intézményekhez kapcsolódó speciális feladatok ellátására. A képzés keretében a pedagógusoknak közoktatási tapasztalataikra építve a közoktatási rendszer és intézmények eredményes (hatékony) irányítására, működésére; az oktatás-nevelés tartalmi szabályozásának új követelményeire, azoknak a szaktárgyi oktatásban és a nevelésben történő gyakorlati alkalmazására; az egyéni sajátosságokra érzékeny személyiségformálás elveire és módszereire vonatkozó elméleti és gyakorlati ismereteket kell szerezniük, s ezekről számot adniuk.

A Pedagógiai Főiskolai Karon eredeti szakképzettséghez kapcsolódó ismeretek megújítására van lehetőség a tanító és az óvodapedagógus szakon, az általános iskolai és óvodai zenei nevelésben továbbá meghatározott speciális tevékenység felkészítésére is irányulnak képzéseink. Ennek megfelelően minőségbiztosítási, pedagógiai értékelési, gyakorlatvezető tanítói feladatok ellátására, nevelési-oktatási intézményi jogi ismeretekre felkészítő pedagógus-szakvizsgás szakirányú továbbképzéseket indítunk.

A szakirányú továbbképzésben részt vevő, vagy szakirányú továbbképzésben korábban szakképzettséget szerzett pedagógusok számára is van lehetőség pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzésre. A pedagógus-szakvizsga követelményeinek teljesítését a szakirányú továbbképzési oklevélhez csatolt melléklet igazolja, amennyiben a képzés folytatásaként pedagógus-szakvizsga követelményeit is teljesítik. A jogszabályokban meghatározott szakképzettség mellett az oklevélben meg kell jelölni azt is, hogy a pedagógus-szakvizsga követelményeinek eleget tett a hallgató.

A pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzés szakirányú továbbképzési oklevél kiadásával zárul, amelyet csak a pedagógusképzést is folytató felsőoktatási intézmények adhatnak ki.

Külön rendeletekben találhatók meg az alábbi szakok képesítési követelményei, amelyek indítási engedélyével szintén rendelkezik a Kaposvári Egyetem.

A Kaposvári Egyetemen indítható pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakok:

- Gyakorlatvezető tanító szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei – 28/1999. (VII. 6.) OM rendelet
- Pedagógiai értékelés szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei – 12/1999. (III. 8.) OM rendelet
- Zenei nevelési szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei – 26/1999. (VII. 6.) OM rendelet
- Zeneterapeuta szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei – 59/2002. (XII. 9.) OM rendelet

Az alábbi szakirányú továbbképzési szakok a Kaposvári Egyetemen szintén indíthatók, ugyanakkor további egy vagy két féléves tanulmány keretében szakvizsgával is kiegészíthetők:

- A felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 12/1997. (II. 18.) MKM rendelet.
- A tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 29/1997. (IX. 16.) MKM rendelet.
- A tanító, fejlesztési (differenciáló) és az óvodapedagógus, fejlesztési szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 28/1997. (IX. 16.) MKM rendelet.
- Az óvodapedagógusi, tanítói gyógytestnevelés szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 4/1998. (II. 13.) MKM rendelet.
- A fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 7/1998. (III. 25.) MKM rendelet.
- A drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 8/1998. (XII. 1.) OM rendelet.
- A család- és gyermekvédelem pedagógiája szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 33/1999. (VIII. 24.) OM rendelet.
- A játék és szabadidő pedagógus szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 25/1999. (VII. 6.) OM rendelet.
- A múzeumpedagógia szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 35/1999. (VIII. 24.) OM rendelet.
- A roma társadalom ismerete szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 21/2000. (VIII. 3.) OM rendelet.
- Az ember-, erkölcs- és vallásismeret szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről szóló 16/2001. (V. 25.) OM rendelet.

A Kaposvári Egyetem honlapján részletes tájékoztatást adunk a tanévenként indítandó szakirányú továbbképzési szakjainkról és pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzéseinkről. (http://www.pfk.u-kaposvar.hu/PedagógiaiKar/Képzések/Szakirányú továbbképzések menüpont alatt)

Szeretném, ha munkánkat a következő kérdőív kitöltésével és visszaküldésével segítené! Együttműködését köszönöm, és felmerülő kérdéseivel kapcsolatban forduljon hozzám bizalommal.

HELYZETFELMÉRÉS (2005) szakirányú továbbképzési szakokon végzettekről

Választ a következő címre kérjük megküldeni:
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar · Kis Jenőné dr. Kenesei Éva kari főigazgató-helyettes · E-mail: kenesei@csoki.pfk.u-kaposvar.hu · 7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.

Tisztelt Intézményvezető/Kolléganő/Kolléga!

Arra kérjük, válaszoljon az alábbi kérdéseinkre, és küldje el azt a fent megjelölt címre! A vizsgálat célja: megállapítani a szakirányú továbbképzést végzettek foglalkoztatásának jelenlegi és jövőbeni trendjeit, továbbá feltérképezni a munkaerőpiac és az intézmények aktuális igényeit.

1. AZ INTÉZMÉNY ADATAI
   1. 1. Az intézmény neve, elérhetőségei
   1. 2. A válaszokat adó neve, beosztása
2. ADATOK A SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZETTEKRŐL
   2. 1. Intézményünkben van szakirányú továbbképzési szakot végzett pedagógus __ fő. Kérem konkrétan felsorolni a képzéseket! ____
   2. 2. Intézményünkben van __ fő, de még szükségünk lenne __ főre. Miért? ____
   2. 3. Intézményünkben nincs, s nincs is rá szükség. Magyarázat: ____
   2. 4. Intézményünkben nincs, ám szükségünk lenne __ főre. Magyarázat: ____
3. AZ INTÉZMÉNYE NÉHÁNY ADATA
   3. 1. Tanulói létszám: __ fő
   3. 2. Tantestület létszáma: __ fő
   3. 3. Milyen feladatokat teljesít(hetne) a szakirányú továbbképzési szakot végzett pedagógus az intézményben? ____
   3. 4. Az intézmény különleges vonzereje, erőssége:____

KIS JENŐNÉ DR. KENESEI ÉVA KARI FŐIGAZGATÓ-HELYETTES ÍRÁSÁBÓL

megtudható, hogy főiskolai karunkon milyen szakirányú továbbképzési szakokon folyik – és indítható még képzés. E szakokon folyó képzés egyik szakirányának (szakképzett gyakorlatvezető tanító) és színvonalának érzékeltetésére, valamint a képzettség gyakorlati hasznának illusztrálására is figyelmükbe ajánljuk tisztelt olvasóinknak 2., 3., 4. és e számunkban közölt írását. Folyóiratunk következő számaiban más szakokon végzettek szakdolgozataiból is szándékozunk részleteket közölni. A most megjelent, és a továbbiakban megjelenő szakirányú képzési témákba vágó írásokat, mint a gyakorlatra orientált szakképzés, a gyakorlatban hasznosítható speciális képzettség értékmintáit olvassák és hasznosítsák.

Szerkesztőség

AMBRUS PÉTERNÉ

Roma gyerekek szubkultúrája

Tizenhat éve tanítok ugyanabban az iskolában. Folyamatosan azt tapasztaltam, hogy a beiratkozott tanulók között évről évre több a gyengébb képességű, növekedett a szociális hátránnyal küzdők aránya. Iskolánkban a cigány gyerekek száma elérte az összlétszám 30%-át. Természetes, hogy szubkultúrájuk más, csakis erre a csoportra jellemző, valamint ők azok, akik gyakrabban küszködnek részképesség-zavarokkal, tanulási nehézségekkel.
Mivel egy sikeres PHARE pályázat után lehetőséget kaptam, hogy az Add a kezed! című roma gyerekek fejlesztését támogató program részese lehettem, úgy gondoltam, hogy e tanulók szubkultúráját és életkori sajátosságait maximálisan figyelembe véve a tevékenységi területek, amelyeken keresztül fejleszthetem egyéb képességeiket: az éneklés, a zene, a mozgás, a tánc. Az általam kidolgozott fejlesztő program célja: az alapkészségek fejlesztése zenei eszközökkel. Feltételezésem szerint a DIFER-OKÉV mérés eredményeire épített fejlesztéssel nemcsak a 7 alapkészség fog fejlődni, hanem a tanulók egyéb képességei (kognitív, affektív, motoros) is, a zenei nevelés transzferhatása miatt.
Dolgozatomban bemutatom, hogy az utóbbi egy évben hogyan dolgoztam ezekkel a gyerekekkel, hogyan és mit sikerült fejlesztenem a rendkívül játékos, jó hangulatú, mégis „munkás" foglalkozásokkal.

A FEJLESZTŐ PROGRAM ELŐKÉSZÍTÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

• DIAGNOSZTIZÁLÁS

A diagnosztizáló értékelést Scriven és Bloom nyomán az értékelés három funkciója egyikének tekinthetjük, ilyen értelemben a szummatív és a formatív értékelés mellé soroljuk. A diagnosztikát az értékelés olyan formájaként értelmezik, amelyben a visszajelzés nem azonos a kategorizáló minősítéssel, sem pedig a célokhoz, a követelményekhez való viszonyítással.
„A diagnosztikus értékelés ugyan tartalmazza mindkét értékelési funkció elemeit, de célja az, hogy az adott döntés által igényelt részletességgel megmutassa, milyen szinten tesz eleget a tanuló az elvárásoknak, egy tanítási szakasz belépési feltételeinek vagy a tantervi követelményeknek, illetve melyek azok a pontok, területek, ahol a tanuló társai közül kiemelkedik, vagy azokkal szemben alulmarad.
A pedagógiai tevékenységre visszaható diagnosztikus értékelés feladata mindig a beavatkozás, a hatásrendszer fejlesztésének magalapozása, a tervezés, a módszerek kiválasztása, illetőleg azok felülvizsgálata, korrekciója. A szakasz lezárásakor pedig a folyamat egészének értékelése.

Ennek a felmérésnek, eszközrendszerének a tartalmát a személyiség alaprendszeréhez tartozó motívumok és készségek képezik. Néhány olyan szociális motívum és készség, amely az iskolai léthez és a fejlődéshez nélkülözhetetlen. Az írásmozgás-koordinációs készsége, amely az írástanítás feltétele. A relációszókincs, amely az eredményes kommunikáció elemi feltétele. A beszédhanghallás készsége, amely az eredményes olvasástanítás fontos feltétele. Az összefüggés-megértés, a tapasztalati következtetés és az elemi számolás, amelyek az értelmi fejlődés feltételei.

2003 januárjában az volt a célom, hogy mindhárom első osztályból olyan tanulókat válasszak ki, akik egyéni bánásmódot, személyre szabott fejlesztést igényelnének szociális hátrányuk, szubkulturális jellemzőik, a szakértői vélemények és a tanítók tapasztalata alapján. A felmérések lebonyolítása és az eredmények értelmezése után pedig számukra kidolgozzak egy fejlesztő programot, amellyel biztosított lesz optimális fejlődésük. Feladatomnak tekintettem, hogy a kidolgozott program maradéktalanul megvalósuljon a gyakorlatban. Közel fél évnyi fejlesztés után pedig kontrollmérést terveztem, amely visszajelzi számomra munkám hatékonyságát, a tanulók fejlődését.

A felmérésben részt vevő tanulók mentálisan retardáltak, magatartászavarral (mint másodlagos tünet) küzdenek, szociálisan éretlenek, hátrányos helyzetűek a családi háttér miatt. Természetesen a gyerekekről kapott hivatalos dokumentumokon szerepelnek még „egyénibb" problémák is, mint pl. az ép és az enyhe fokban eltérő értelmi fejlődés.

A 2003. JANUÁRI MÉRÉS EREDMÉNYEI KÉSZSÉGENKÉNT

(Referenciaadatok: Nagy József szerk.: DIFER–OKÉV mérések kiértékelése.)

SZOCIALITÁS

„A szocialitás: a csoport, a társadalom szociális értékrendje, jogrendje, eszmerendszere, szokásrendszere, szociális aktivitásának rendszere, továbbá a személyiség szociális kompetenciája, mint pl. szociális motívum-, minta-, szokás-, készség-, képesség- és ismeretrendszere, valamint a személyiség szociális aktivitása – szociális magatartása, viselkedése."

A szociális kompetencia és aktivitás olyan tartamát mértük, amelyek az elemi iskolai lét alapját képezik. A családi kötődéseket meghaladó szociális közegben az együttlét elemi feltételei: a kapcsolatfelvétel, a társakhoz, a pedagógushoz való viszonyulás készsége, a feladatvállalás, a feladattartás készsége, valamint az elemi szintű, életkoruknak megfelelő erkölcsi érzék.

Tény, hogy a gyerekek szocialitása szélsőségesen különböző fejlettségű, ami nagymértékben csökkenti az iskolai nevelés-oktatás eredményességét, hatékonyságát.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	78% pont	14% pont	85% pont
Csoportunk eredménye	64% pont	31% pont	Nem érte el senki.

BESZÉDHANGHALLÁS

„A beszédhanghallás spontán fejlődő készség, amely lehetővé teszi, hogy a beszédhangokat változó hangkörnyezetben, önállóan észlelni tudjuk. Közreműködik a beszédészlelés során a tiszta hangejtésben, a szavakat alkotó hangsorok differenciálásában, a szó értelmezésében. A beszéd pedig az olvasás és írástanulás kritikus kognitív feltétele."

A beszédhanghallás – optimális esetben – az életkorral párhuzamosan fejlődik. A készség fejlődési idejének nagy része az óvodáskor egészére, és a lassabban fejlődők esetében az iskoláskor első két évére esik, ezért is fontos tisztában lennünk fejlődési szintjével.
Tény, hogy az iskolába lépő tanulók 40%-ának kialakulatlan ez a készsége. Ez azért is megdöbbentő, mert az erre épülő olvasási készség elsajátításának kudarcélménye nehezen korrigálható lemaradássá, esetleg életre szóló olvasási nehézséggé válhat.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	94% pont	10% pont	92% pont
Csoportunk eredménye	83% pont	45% pont	3 tanuló érte el

RELÁCIÓSZÓKINCS

„Minden nyelv alapját néhány száz relációszó, a relációszókincs képezi. A magyarban ilyen szerepük van a ragoknak, az igekötőknek is. A relációszókincs ismerete, biztonságos alkalmazása nélkül a nyelv használhatatlan."
Az iskolába lépésig a gyerekek többsége elsajátítja a relációszókincset, de jelentős hányaduk ennek a tanulási folyamatnak nem ér a végére. Az ilyen tanulók leküzdhetetlen hátránnyal indulnak, mert nem vagy csak nehezen értik, amit a pedagógus és társaik beszélnek. A tesztben térbeli viszony megmutatása, mennyiségi felismerés, cselekvés igekötővel társítása, időbeli helyzet és hasonlósági viszony felismerése szerepel. Tény, hogy az iskolába lépő gyerekek közel fele hiányos relációszókinccsel kezdi meg tanulmányait. Ők azok, akik nyelvileg éretlenül szembesülnek az iskolai anyanyelvi oktatással.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	89% pont	11% pont	90% pont
Csoportunk eredménye	74% pont	45% pont	1 tanuló érte el.

ÍRÁSMOZGÁS-KOORDINÁCIÓ

„A kéz ún. finommozgásának koordinációja teszi lehetővé az írás elsajátítását és használatát. Ez a készségünk csak jóval a születés után sajátítható el, mert a működés szabályozásához arra van szükség, hogy a megfelelő idegrostokat a velőshüvely körbevéve szigetelje. Ez az érési folyamat az első 5–8 év alatt valósul meg."
Az írásmozgás-koordináció a finommozgás sajátos változata, amely apró vonalak, azok kombinációinak pontos észlelésével, a szem-kéz koordinációjával a leírást szabályozza. Az írásmozgás-koordináció megfelelő fejlettsége az eredményes írástanítás alapvető feltétele. Tény, hogy az iskolába lépőknek csak 1/3-a rendelkezik optimális fejlettségű írásmozgás-koordinációval.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	85% pont	16% pont	90% pont
Csoportunk eredménye	87% pont	30% pont	6 tanuló érte el.

TAPASZTALATI KÖVETKEZTETÉS

„A deduktív következtetés, a kijelentés- és predikátum-logika alapvető deduktív sémáinak használata az ún. kritikus kognitív készségek egyike. Az iskolában a következtetés tapasztalati szintjének

nyelvi eszközei használatosak és ezért szükségesek. A tapasztalati következtetés esetében a műveletvégzés kizárólag a gyermek személyes tapasztalataira és a mindennapi szituációk nyelvhasználatára épít."

Relatív egyszerűsége ellenére az iskolába lépő gyermekek egy része nem érti, ill. nem tudja megfelelően használni ezeket az egyszerű logikai struktúrákat és sémákat. Az iskolában ez az elmaradás komoly következményekkel járhat, mivel akadályozhatja a hallott vagy olvasott szöveg értését, és ezáltal a tanári magyarázatot, a tankönyvi szövegek és általában a tanítás megértését is. Tény, hogy az iskolába lépők fejlettségét elsősorban ebből a szempontból a szülők nyelvi kultúrája, iskolázottsága befolyásolja.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	76% pont	19% pont	85% pont
Csoportunk eredménye	47% pont	37% pont	Senki nem éri el.

TAPASZTALATI ÖSSZEFÜGGÉS-MEGÉRTÉS

„Mindennapi létünk, aktivitásunk összefüggések szándéktalan, szándékos használatának köszönhető. Az iskolai oktatás nap mint nap összefüggések sokaságát használja. Az oktatásra szánt ismeretek jórészt összefüggésekre vonatkozó ismeretek. Ezért az összefüggések megismerésének, megértésének, alkalmazásának készségei a tudásszerző képesség, ennek következtében az iskolai eredményesség feltétele."

A 4–8 évesek csak elemi összefüggések elsajátítására, tapasztalati szintű implicit alkalmazására képesek. Tény, hogy az iskolába lépő gyerekek összefüggés-megértési készségének fejlettsége eléri a 74% pontot, és a fejlődés az iskolába lépéssel lelassul.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	77% pont	16% pont	85% pont
Csoportunk eredménye	52% pont	93% pont	1 tanuló érte el.

ELEMI SZÁMOLÁSI KÉSZSÉG

„Elemi számolási készség alatt: a százas számkörbeli számlálást, a 20-as számkörbeli manipulatív számolást, tárgyakkal végzett műveleteket, a 10-es számkörbeli számkép-felismerést, valamint a 100-as számkörbeli számolvasást értjük."

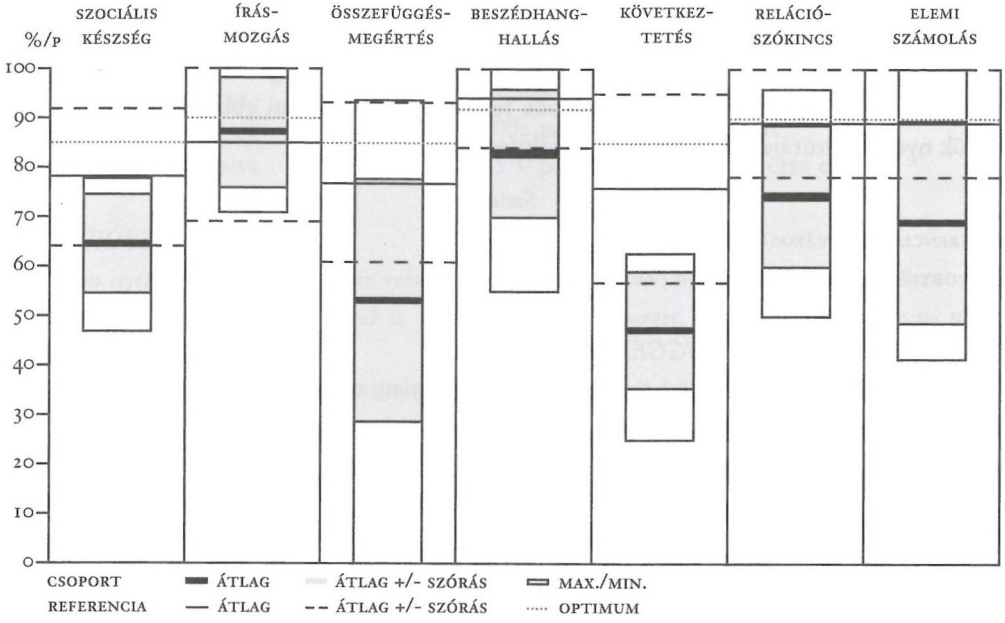
Az elemi számolási készség összetevői közül már 2–3 éves kor körül fejlődésnek indul a számlálás, ám a számok mondókaszerű ismerete még nem jelent igazi számfogalmat. Az elemi számolási készség fejlődése évekig tartó hosszú folyamat. A fejlődés egyéni különbségei években mérhetők.

Tény, hogy az iskolába lépő tanulók 1/4-e a 10-es számkörben is bizonytalan. Jóllehet az elemi számolási készség a legtöbb ép értelmű gyermeknél 8–9 éves korra begyakorlódik, az iskolakezdéskor meglevő elmaradások, az elszenvedett kudarcok később már alig kompenzálhatók.

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	89% pont	11% pont	90% pont
Csoportunk eredménye	69% pont	59% pont	1 tanuló érte el.

A CSOPORT EREDMÉNYEI KÉSZSÉGENKÉNT

A mérés neve: DIFER. Tanév: 2002/2003 Hónap: 01.
Évfolyam: első osztály. Csoport: A. Referencia: nagyváros.



Szociális készségek és motívumok: a tanulók szívesen vettek részt a mérésben, azonban koncentrációjuk, kitartásuk a szigorú forgatókönyv ellenére (melyben az időtartam is meghatározott) lankadt. A felmérés harmadik napján már kimutatható számszerűleg is egyrészt, hogy érzelmi viszonyulásuk megváltozott. Másrészt, ahol verbálisan kellett megnyilatkozniuk nehezebben birkóztak meg a feladattal, egyáltalán a kapcsolatfelvétel is átalakult. Sokkal jobban kedvelték a tevékenykedtető, manipulatív ill. a színes képekkel illusztrált feladatokat. Ez természetes módon adódik életkori sajátosságukból.

Az írásmozgás-koordinációt felmérő feladatsorban inkább az elhelyezésben ill. a pontos méretben tévedtek, ami a finommozgás még nem megfelelő fejlettségére utal. Mégis ezen a területen érték el a legjobb eredményt, ami az elnyújtott előkészítő időszaknak a következménye.

A beszédhanghallás-tesztben az alábbi típushibák fordultak elő:

- Magánhangzók hosszúsága: *i–í, ö–ő*
- Mássalhangzók hosszúsága: *l–ll, gy–ggy, sz–ssz*
- Magánhangzótévesztés helytelen képzés miatt: *e–é–í, ú–ű*
- Zöngés-zöngétlen mássalhangzók keverése: *t–d–b, f–v, k–g, sz–z–zs*
- Palatális hangok cseréje: *gy–ny–ty*

A relációszavak közül a legnagyobb problémák az időbeli, cselekvésbeli, térbeli és hasonlóságon alapuló relációknál mutatkoztak.

A tapasztalati összefüggés-megértésnél mind a négy típusnál hiányosságokat tapasztaltam.

- Nemcsak akkor / csak akkor
- Szükségszerű / valószínű

. Okság / együttjárás
. Mindig / nem mindig

A tapasztalati következtetés gyenge eredménye a közvetlen tapasztalat hiányára, az alapvető mindennapi ismeretek hiányára utal, amely a hátrányos szociális környezet, a családi szubkultúra állapotának következménye.

Az alapkészségek fejlődése nem független egymástól. A szoros kapcsolatrendszerből következik, hogy olyan fejlesztő program lehet csak hatékony, amely a rendszert egyidejűleg ragadja meg.

• FEJLESZTÉST SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉGI TERÜLETEK MEGHATÁROZÁSA

Difer-mérés területei	*Tartalom – Mit?*	*Zenei tevékenységi területek – Mivel?*
Szocialitás	Kapcsolatfelvétel Viszony társakhoz, tanítóhoz Szokások ismerete Feladatvállalás, feladattartás Szabálytudat	Népi gyermekjátékok Néphagyományhoz kapcsolódó dalok Improvizációs játékok Dramatikus játékok
Beszédhanghallás	Auditív percepció Beszédészlelés Hangzódifferenciálás Hanganalízis	Légzőgyakorlatok Artikulációs gyakorlatok Hangerő, hangszín, dinamika differenciálása éneklés, zenehallgatás során
Relációszókincs	Térbeli, időbeli, mennyiségi, cselekvéses, hasonlósági relációk	Dalok tudatos elemzése (szöveg, ritmikai, dallami) Népi játékok Manipulatív improvizációs játék Zeneműrészletek összehasonlítása
Írásmozgás-koordináció	Nagymozgások Finommozgások Irányok, arányok Szem–kéz koordináció	Tánc – mozgás Ritmusjátékok Alapszintű játék ritmushangszereken és xilofonon
Tapasztalati összefüggés, következtetés	Kognitív képességek Ismeretek összefüggése Következtetés elemi ismeretek alapján Szövegértés	Dalok szövegének elemzése Műveletek motívumokkal Manipulatív improvizációk
Elemi számolás	Számlálás Manipulatív számolás Tárgyakkal végzett műveletek	Mondókák Lépegetés – tánc Ritmusjátékok hangsúlyjátékok

FEJLESZTŐ PROGRAM

• A ZENEI NEVELÉS TRANSZFERHATÁSA

A transzfer fogalma (Schlossberg szerint) egy cselekvés vagy cselekvési mód átvitele egyik tényezőről a másikra. Transzferhatás pedig a transzfernek a második teljesítmény megtanulására vagy elérésére gyakorolt hatása.

„Barkóczi–Putnoki a tágabb transzferhatást úgy értelmezik, mint az általános alkalmazkodást valamely adott helyzethez. Ez az alkalmazkodás nemcsak mozgásos vagy intellektuális szinten megy végbe, hanem bizonyos aktív készenlétet, érzelmi hozzáállást, a kíváncsiságra, az érdeklődésre, az új feladattal való ismerkedésre, a problematikus helyzetekkel való találkozásra jellemző feszültséget jelent."

• KÉPESSÉGFEJLESZTÉS ZENEI NEVELÉSSEL

„A zenei képességek fejlesztésével intenzívebb fejlődésnek indulnak a gyermekek egyéb képességei... Meg kell találnunk a zenei nevelés azon csomópontjait, amelyek a gyermeki személyiség fejlődésében észrevehető pozitív változások előidézésében segítséget nyújtanak."

A Kodály-módszer legfőbb eszköze: az éneklés. A gyermek első élményeit a játékos mozgáshoz kötött dalok, a közös ének nyújtják. Számára a zenemű azért lesz élő valóság, mert a mű szerkezetének mikrostruktúráit, a dallami, a ritmikai elemeket saját éneklésével élte át, ezzel mintegy befogadta, magáévá tette, emlékképei közt megőrizte. Ezek a mikrostruktúrák alkotják a gyermek zenei anyanyelvének egységeit, egyben alkotókészségének, improvizációjának alapanyagát is adják.

Milyen képességekre hat a Kodály-rendszerű zenei nevelés? Erre a kérdésre az 1960-as évektől több magyarországi vizsgálat, kísérlet kereste a választ. Barkóczi Ilona és Pléh Csaba: Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata című könyvében megpróbálta összefoglalni.

I. NYELVI OKTATÁSBAN

- A nyelvi intonáció finom különbségeinek megkülönböztetése
- A hangok kiválasztása a szavak egészéből, figyelmes odahallgatással
- Hangzóformálás és helyes kiejtés
- A szókincs gyarapítása
- Magas–mély, hosszú–rövid, fent–lent terminusok megértése, hallási és látási megkülönböztetése
- Figyelem apró részletekre, pontosság az írásban
- Képesség a csoportosításra, kapcsolatok felismerésére és következtetésre
- Két elvont fogalommal való manipulációra
- Hallott és látott formák és egységek felismerése
- Szimbólumok felismerése és értelmezésük
- Balról jobb felé haladás írásban és olvasásban
- Nagyobb egységek áttekintése ritmikus szemmozgással

II. MATEMATIKÁBAN
- Számolás: számok nevének felismerése hallás után
- Szimbólum-egységek felismerése, megértése
- Szimbólumokon belüli kapcsolatok értékelése
- Manipulálás szimbólumokkal

III. EMLÉKEZET ÉS FIGYELEM
- A kinesztetikus, vizuális és auditív emlékezet erősítése, ezek egymásra hatása
- A figyelem időtartamának növelése
- A figyelem megosztása

IV. MOZGÁSI KÉPESSÉG
- Mozgás térben játékokkal, táncformákkal
- Nagyobb mozgási képesség fejlesztése
- Mozgáskoordináció (lépés–járás–tánc)
- Finom mozgások fejlesztése (kéz)

V. EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉPESSÉGE
- Instrukciók pontos megfigyelése és követése
- A közös munka szabályainak megtanulása és alkalmazása
- Önfegyelem építése
- Pozitív öntudat kialakítása az elért sikerélmények segítségével
- A megbízható önálló munka képességének kifejlődése
- Személyes kapcsolatok kialakítása csoporton belül
- A csoport céljainak megértése és átvétele
- Önkéntes együttműködés a csoportcélok érdekében

• TANMENET (minták)

SZEPTEMBER

Légző és hangképző gyakorlatok	Helyes testtartás Természeti hangok és állathangok utánzása s–sz–z, v–f diff. Csendesebb, halkabb éneklés
Dalanyag	Süss fel, nap Ess, eső, ess Ecc-pecc Csigabiga Cin-cin Tekeredik a kígyó
Népi gyermekjátékok	Mondókák Kiolvasók Kiszámolók Kanyargós, vonulós Zálogos játék
Mozgás–tánc	Járás Érintőjárás

	Hullámvonal Oldalt kilépés Ritmikus futás
Zenehallgatás	Természeti zajok, hangok, zörejek Állatok hangjai Tárgyak hangjai
Dallami és ritmikai játékok	Visszhangoztatás: papagáj, tolmács, telefon Élő zongora Párbeszéd, felelgetős Kérdés–felelet Ping-pong Improvizálás Vers, mondóka elmozgása, eljátszása Vers ritmusának kiugrálása

OKTÓBER

Légző és hangképző gyakorlatok	Helyes légzéstechnika Ajakformálás Magánhangzók: á–é–í–ó–ú Legato
Dalanyag	Lementem a pincébe Alma, alma Egyedem, begyedem Egy aranyalma Lipem-lopom
Népi gyermekjátékok	Mozdulatutánzók Rajzolók Körözők Játék az ujjakkal
Mozgás–tánc	Sarokemelés Sarokkirakás Oldalt kilépés Ingás Guggolás
Zenehallgatás	Testzajok Társak hangszíne Emberi hangszínek Programzenék: Ősz
Dallami és ritmikai játékok	Staféta Refrénes Bújtatás Elvonás Hangos–néma váltakozása Szöveges–lalázásos–ritmizált ütemek váltakozása
Improvizálás	Dallamhoz mozgásformák keresése Játék kitalálása népi gyermekdalhoz

DECEMBER

Légző és hangképző gyakorlatok	Hangzódifferenciálás Zöngés–zöngétlen D–p–b, f–v, k–g Hangterjedelem növelése

Dalanyag	Mókusok, ki a házból Farkas a veremben Ipiapacs Kecske-becske Sánta róka
Népi gyermekjátékok	Ugrójáték Fogócskák Bújócskák
Mozgás–tánc	Kézfogás keresztbe Köralakítás jelre Kör megtartása
Zenehallgatás	Tanult dalok különböző hangszerekről Tanult dalok többszólamú feldolgozása
Dallami és ritmikai játékok	Bővítések Kígyó, Lánc, Variálás: dallami, ritmikai Cserék
Improvizálás	Ritmusrögtönzés Pótlás, kígyó, staféta, csere-bere

JANUÁR

Légző és hangképző gyakorlatok	Nyelvtörők azonos hangmagasságon Szekvencia Csupa azonos mgh-val, msh-val éneklés
Dalanyag	Elvesztettem Ninive
Népi gyermekjátékok	Párválasztó körjátékok
Mozgás–tánc	Kör Lengető, keresztlépés, cifra
Zenehallgatás	Ismeretlen művek hangzásának rajzos lejegyzése Programzenék: tél Népzenei felvételek
Dallami és ritmikai játékok	Hanglánc, hangörvény Tempógyakorlatok Gyorsítás–lassítás
Improvizálás	Dallamrögtönzés Ritkítás–szaporítás, bővítés, csere-bere, tükörkép

A PROGRAM ESZKÖZSZÜKSÉGLETE:

1. *Légző és hangképző gyakorlatokhoz:* lufik, tükör, kicsi tükrök, karmesteri pálca
2. *Játékokhoz kellékek:* szőnyeg, karikák, kalap, bot, zsebkendő, fejkendő, kosár, gyümölcsök, bábok, szalagok, pálcikák
3. *Dallami és ritmikai játékokhoz:* kupakok, dobókockák, pálcikák, ritmus- és betűkottás lapok, társasjáték ritmusokkal, Kérdezz-felelek játék dallamokhoz, Manó Muzsika multimédiás program, számítógép
4. *Zenehallgatáshoz:* Cd-s magnó, Világunk hangjai című kazetta, Kaláka: Regélő című kazetta, Halász Judit cd-k, Programzenék: Vivaldi: Négy évszak, Prokofjev: Péter és a farkas, Muszorgszkij: Egy kiállítás képei, Mozart: Varázsfuvola, Karácsonyi énekek cd-k, Hungarian Folk Music kazetta, Kulcs a muzsikához sorozat

5. *Mozgáshoz, improvizációhoz:* síp, karikák, kereplő, tikfa, száncsengő, Orff-ritmushangszerek, xilofonok, Weöres Sándor és Zelk Zoltán kötetek
6. *A népi gyermekjátékokhoz:* a játékgyűjtemények pontos címe az irodalomjegyzékben
7. *Feladatlapok, jutalmak:* Dörmögő Dömötör, Tarkabarka, Boa és Szivárvány című újságokból

• FOGLALKOZÁSI MINTATERV

Téma: ŐSZ Időpont: 2004. október

FOGLALKOZÁST VEZETŐ TEVÉKENYSÉGE	*TANULÓK TEVÉKENYSÉGE*	*ESZKÖZÖK*	*IDŐ*
1. Előkészítés, ráhangolódás:	A gyerekek összetolt asztalok mellett körben ülnek.	Feladatlap A3-as méretben, számkártyák,	2 perc
Hány db van a képen egy-egy fajta gyümölcsből?	Elosztják egymás között, ki melyiket számolja meg, majd kiválasztják a megfelelő számkártyát.		
Melyikből volt a legtöbb, a legkevesebb?	A körtéből 9, a cseresznyéből 4. Az almából 8, a szilvából 6 volt a képen.		
A különböző gyümölcsökhöz különböző hangszíneket válasszunk! Üss annyit, amennyit találtál belőle!	Körte= tapsolás Alma= fémháromszög Szilva= tikfa Cseresznye= ceruzával kopogás	Tikfa, fémháromszög	2 perc
Melyiket hallottad legtovább, legrövidebb ideig?	A tapsot a legtovább, a ceruzával kopogást a legrövidebb ideig.		
Melyik a kakukktojás, miért?	A cseresznye, mert nem őszi gyümölcs.		2 perc
Barkochba: Gondoltam egy őszi gyümölcsre. (SZŐLŐ) Kérdezz énekelve!	Milyen az alakja? (sz f m r d d)		
2. Célkitűzés: Szőlővel kapcsolatos dalokat fogunk énekelni és új játékot is tanulunk.			
3. Hangképzés: Ki bírja tovább egy levegővel?	Tanulók körben állnak kis terpeszben. Belégzés orron át, kilégzés közben „sz" hang. „Szóló szőlő" ismételgetése egy levegővel.		6 perc
Próbáld pontosan átvenni a hangmagasságot!	Szekvencia felfelé g'-ről c"-ig, majd lefelé c'-ig.		
4. Szőlőről szóló ismert dalok ismétlése Ettem szőlőt A tokaji	Tanulók leülnek a szőnyegre „jógaülésben". Éneklés megadott hangról, megfelelő, egységes tempóban.	Szőnyeg	5 perc
Játék a dalokkal: szócsere, osztinátók	Szőlő szó kicserélése szilvára, tokaji szó kicserélése badacsonyira. 2 ütemnyi terjedelmű osztinátó hangoztatása közben.	Osztinátó kártya	
5. Ritmusjáték Előző dalok első 4 ütemének ritmusát szólaltassuk meg egyszerre !	Ettem szőlőt: tikfával A tokaji t: kisdobbal	Szőnyeg Tikfák Kisdobok	3 perc
Hol egyezett meg a két csoport ritmusa?	Csak az első ütemben. (elején)		

FOGLALKOZÁST VEZETŐ TEVÉKENYSÉGE	*TANULÓK TEVÉKENYSÉGE*	*ESZKÖZÖK*	*IDŐ*
6. Dallamjáték: Új dalt tanulunk játékos, csoportos formában. A dalban 3 féle magasságú hang szerepel, beszéljük meg, milyen színeket használunk! Mindegyik csoporthoz odamegyek, és amit lalázok, rakjátok ki kupakokkal!	4 csoportra oszlanak a gyerekek a terem 4 sarkában ülnek a csoportok legmagasabb: zöld kupak középső: citromsárga legmélyebb: narancssárga Hallás után kirakják a lapra, majd körberajzolják a kupakokat.	Színes kupakok 4 db A4-es lap 1 filc csoportonként	10 perc
Rakjuk egymás mellé a csoportok által készített lapokat! Melyek egyformák? Ez az *új játékunk* dallama! Szövegének ismertetése. LIPEM-LOPOM A SZŐLŐT... Mely szavakat nem ismeritek?	A négy lapon szereplő dallamkorongok lalázása. Az első és a harmadik. Csősz és vaskalap szó magyarázata	Szőnyeg Kalap, pipa	10 perc
7. Játék ismertetése, gyakorlás játéka közben	Tanulók körben, középen a csősz... , zálogadás, majd a végén kiváltás	Zálog	
8. Zenehallgatás–mozgás Mozogjatok szabadon az egész teret kitöltve a zene hallgatása közben! Üljetek le! Milyen volt a hangulata? Mi jutott eszedbe róla, ami az ősszel kapcsolatos?	Teremben körben szabad mozgás zenére. Vidám, harsány Szüret Pihenés közben beszélgetés	Cd-s magnó Vivaldi: Négy évszak (Ősz) részlet	8 perc
Szüreti képsor: Hogyan történik?	Élménybeszámoló és a szüreti munkák sorrendjének megbeszélése	Asztal köré ülnek, képsor a padon	
Hallgassuk meg újra! Játsszuk el közben, hogy leszüreteljük a teremben termett szőlőt közösen!	Mozdulatutánzás, egymásra figyelés, segítés	Cd-s magnó, zeneműrészlet	
9. Jutalom: színező verssel: AZ ŐSZ MINT CSŐSZ Az kapja meg, aki egyedül is elénekli a ma tanult dalt! Aki a következő foglalkozásra megtanulja a verset, az 3-at kívánhat a csoporttól és tőlem!	Egyedül éneklés	Sóvári Éva: Bújócska című verse a Dörmögő Dömötör újságból	
Levezetés: A mai dal eljátszása			

Az előbbiekben bemutatott foglalkozás a következő alapképességeket fejlesztette

- DISZPOZÍCIÓS (adottságokhoz kötött) képességek közül:
  Formaészlelés: gyümölcsös feladatlappal
  Térészlelés: mozgás teremben
  Beszédészlelés utasításértéskor

Auditív észlelés különböző hangszínek hosszúsága, hangok magassága lalázás, zenehallgatás közben
Figyelem koncentráció, tartóssága, megosztottsága: utasítások, játékszabályok, dallamjátékok, zeneműrészlet hallgatása közben
Képzelet: zeneműrészlet első meghallgatása közben ill. a szüret eljátszása alatt
Emlékezés: bevésés új dal játékakor, megőrzés az óra végén közbeiktatott tevékenység után, felidézés a régebben tanult dalok ismétlésekor

- GONDOLKODÁSI képességek
Gondolkodási műveletek: analízis a motívumokra bontáskor, szintézis a négy csoport munkájának összerakásakor, absztrachálás a kupakokkal való tevékenység során, összehasonlítás művelete a motívumokkal, összefüggés felfogása a megszámolt gyümölcsök és a hozzájuk tartozó hangszínek hosszúságának megfigyelésekor
Irányított feladatmegoldó logikai algoritmikus kép: utasítások követésekor, következtetés barkohbánál
Nem irányított (asszociatív) kép: zenehallgatáskor

- NYELVI KOMMUNIKÁCIÓS képességek:
Beszédképesség: kapcsolatfelvételkor, véleménynyilvánításnál
Beszédértés kép: utasításértéskor
Nyelvi normatív és kommunikációs kép: helyesejtés, légzéstechnika

- NEM NYELVI KOMMUNIKÁCIÓS képességek:
Térközszabályozás, testtartás, gesztikuláció, mimika, tekintet, hanghordozás a játékdal során, a zálogkiváltás során, a zenehallgatás során

- SZOCIÁLIS képességek:
Szerepészlelés, nem nyelvi közlések felfogása, személyközi viszonyok észlelése az improvizáció alkalmával
Szociális alkalmazkodás: kooperáció, engedelmesség a csoportban, Figyelmesség az eszközök, terem pakolásánál
Fegyelmezettség a játék, a feladatok során
Egymás segítése a csoportmunkában
Önmotiválás: a foglalkozás alatt folyamatosan

• TAPASZTALATOK

A foglalkozásokról egyrészt közvetlenül az órák után azonnal feljegyzést készítettem, másrészt havonta beszámolót kellett írnom a PHARE-PROGRAM koordinátora számára.
Tapasztalataim hónapról hónapra pozitívabbak lettek. A gyerekek egyre jobban érezték magukat. Hétközben is kérdezgették, mikor lesz a következő „játékóra" (ők így hívták). Elfogadták egymást, bár három osztályból tevődtek össze. Velem is hamar megtalálták a közös hangot.
Öt hónap után kíváncsi voltam munkám hatékonyságára, hogy mennyit fejlődtek a gyerekek, ezért végeztem kontrollmérést.

• KONTROLLMÉRÉS

DIFER 2004. január
Mérés eredményei készségenként

SZOCIALITÁS

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	78% pont	14% pont	85% pont
Csoport	81, 75% pont	28% pont	7 tanuló

BESZÉDHANGHALLÁS

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	94% pont	10% pont	92% pont
Csoport	91, 8% pont	14% pont	8 tanuló

TAPASZTALATI KÖVETKEZTETÉS

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	76% pont	19% pont	85% pont
Csoport	81, 4% pont	19% pont	5 tanuló

TAPASZTALATI ÖSSZEFÜGGÉS – MEGÉRTÉS

	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	77% pont	16% pont	85% pont
Csoport	73, 6% pont	50% pont	1 tanuló

RELÁCIÓSZÓKINCS

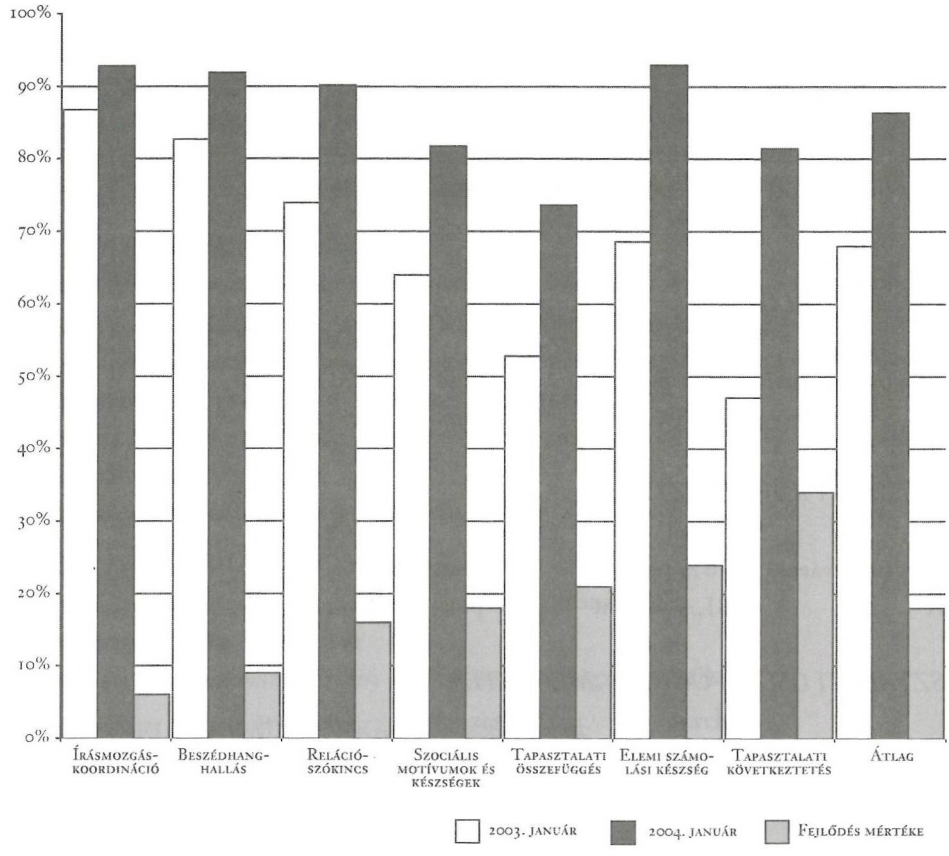
	Átlag	*Szórás*	*Optimum*
Referencia (nagyváros)	89% pont	11% pont	90% pont
Csoport	90, 2% pont	17% pont	7 tanuló

• MÉRÉSEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A CSOPORT EREDMÉNYEI KÉSZSÉGENKÉNT

Területek	*2003 január*	*2004 január*	*Fejlődés mértéke*
Írásmozgás-koordináció	86.75%	92.83%	6%
Beszédhanghallás	82.67%	91.83%	9%
Relációszókincs	73.92%	90.17%	16%
Szociális motívumok és kézségek	64.00%	81.75%	18%
Tapasztalati összefüggés	52.75%	73.58%	21%
Elemi számolási készség	68.58%	92.92%	24%
Tapasztalati következtetés	47.08%	81.42%	34%
Átlag	67.96%	86.36%	18%

TERÜLETENKÉNT A FEJLŐDÉS MÉRTÉKÉNEK SORRENDJÉBEN



Jól látható, hogy a csoportátlag csak 2 területen marad el a referenciaátlagtól. Másrészt a csoportátlag több területen is az optimum szint felett helyezkedik el, valamint a szórás sokkal kisebb minden területen a csoporton belül.

EGYÉNI KÉSZSÉGSZINTEK TERÜLETENKÉNT

2003. JAN.	*SZOC.MOT.*	*IRASKOORD.*	*TAP.OSSZEF.*	*BESZEDHANG*	*TAP.KOV.*	*RELACIO*	*ELEMI SZAM.*	*ATLAG*
B.J.	64	95	68	86	37	62	44	65,1
CS.D.	46	91	0	86	31	50	48	50,3
CS.N.	54	91	43	70	50	95	41	63,4
D.ROBI	70	87	56	73	56	66	87	70,7
D.ROLI	54	70	56	85	43	87	79	67,7
GY.K.	56	79	31	55	43	50	46	51,4
H.J.	59	70	75	86	62	70	72	70,6
H.M.	75	79	62	78	25	79	56	64,9
H.P.	77	100	31	93	62	83	89	76,4
O.K.	73	100	93	100	56	79	79	82,9
S.I.	70	79	50	80	50	83	82	70,6
V.P.	70	100	68	100	50	83	100	81,6
Atlag	**64,00**	**86,75**	**52,75**	**82,67**	**47,08**	**73,92**	**68,58**	**67,96**

2004. JAN.	SZOC.MOT.	IRASKOORD.	TAP.OSSZEF.	BESZEDHANG	TAP.KOV.	RELACIO	ELEMI SZAM.	ATLAG
B.J.	85	100	75	86	75	87	87	85,0
CS.D.	88	91	50	93	81	83	87	81,9
CS.N.	79	100	68	100	81	91	91	87,1
D.ROBI	65	100	75	86	81	87	94	84,0
D.ROLI	65	79	68	93	81	100	91	82,4
GY.K.	89	79	68	93	87	83	91	84,3
H.J.	74	83	81	86	87	91	93	85,0
H.M.	78	87	81	86	68	87	93	82,9
H.P.	92	100	68	93	87	91	98	89,9
O.K.	86	100	100	100	87	91	96	94,3
S.I.	87	95	68	93	87	91	94	87,9
V.P.	93	100	81	93	75	100	100	91,7
Atlag	81,75	92,83	73,58	91,83	81,42	90,17	92,92	86,36

Előkeszitő Kezdő Halado Befejező Optimum

Legszembetűnőbb, hogy míg a fejlesztés előtt még akadtak előkészítő és kezdő szinten álló „tanulók", addig a fejlesztés után viszonylag egységes képet mutatnak a készségszintek. Még fellelhető egyes tanulóknál a készségek haladó szintje, de ez is ígéretesnek bizonyul. Másrészt a tanulók teljesítménye közötti szóródás mértéke is sokkal kisebb, mint a fejlesztés előtt, vagyis az általam tervezett feladatokkal, tevékenységekkel a végletekig különböző hátrányok erőteljesen kompenzálhatók.

Az is tény, hogy a legkisebb fejlődést az írásmozgás-koordináció és beszédhanghallás terén mutattak, hiszen már egy évvel ezelőtt is a késleltetett, jól előkészített helyi olvasás-, írástanítási módszerünk hatására többnyire befejező szinten álltak a gyerekek. Legnagyobb fejlődést a tapasztalati következtetés és az elemi számolási készség területén értek el a tanulók, de az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy ez nem elsősorban az én fejlesztőprogramomnak köszönhető, hanem az iskola oktató-nevelő munkának. Ebben az eredményben benne van a gyerekek tenni akarása, motivációja, a tanító nénik és más fejlesztőpedagógusok munkája is.

• ÖSSZEGEZVE

A zenei nevelés transzferhatása tényleg beigazolódott. Egyaránt fejlődött kognitív, affektív és motoros képességük is. Barkóczi Ilona és Pléh Csaba vizsgálatainak eredményével szinkronban vannak az általam tapasztaltak. Aminek a legjobban örülök, hogy a szociális készségeik is fejlődtek, ami ilyen háttérrel, kulturális hagyománnyal, szociális hátránnyal, másodlagos tünetként kialakuló magatartászavaros tanulóknál nem kis teljesítmény.

Minden alapvető készség és képesség optimális elsajátítása az egyszerűbbek esetén legalább 2–4 évet, a bonyolultabbaké 5–10 évet vesz igénybe. (lásd függelékben) Ennek következményeként:

- Olyan iskolára lenne szükség, amely annyi időt fordít az alapkészségek elsajátítására, amennyi szükséges.

- A fejlesztés abbahagyása helyett az optimális elsajátításra kellene törekedni, vagyis helyi tanterveinket, programjainkat így kellene tervezni.
- Az egyéni különbségeket tudomásul kell venni és követni kell, vagyis az iskoláknak, pedagógusoknak alkalmazkodni kell a tanulók közti különbségekhez.
- Pedagógusi kompetencia, hogy megtalálja azokat a szervezeti kereteket, módszereket, stratégiákat, melyekkel hatékony fejlesztést tud elérni. Ehhez a munkához:
  - Elhivatottság
  - Felelősségtudat
  - Lelkiismeretesség
  - Megfelelő módszertani kultúra
  - Rugalmas gondolkodás
  - Kitartás szükségeltetik
  - és végtelen türelem, alázat a „problémás" tanulók iránt.

Egy Kodály-idézettel zárom dolgozatomat, amiben én is hiszek:

„Az ének felszabadít, bátorít, gátlásoktól, félénkségből kigyógyít. Koncentrál, testi–lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál. Alkalmassá tesz, figyelemre, fegyelemre szoktat. Egész embert mozgat, nemcsak egy részét."

FELHASZNÁLT IRODALOM

Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban. Bp.: OKÉV-KÁOKSZI, 2002.
Ágoston-Nagy-Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában. Bp.:Tkvk, 1974.
Bagdy Emőke-Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Bp.:Nemzeti Tankvk, 2002. p. 196-210.
Barkóczi Ilona-Pléh Csaba: Kodály zenei nevlési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, 1977. p. 7-23.
Báthory Zoltán: A pedagógiai értékelés és közoktatás szabályozási mechanizmusai. Veszprém.: Veszprém megyei Pedagógiai Intézet, 1987.
Bújj, bújj, zöld ág.szerk: Kovács Ágnes Bp.: Móra K., 1976. p. 52-59., 81-87.
Deli István: Didaktika. Kaposvár.: CSVMTKF, 1998.
Dimény Judit: Hang-játék. Bp.: Zeneműkiadó, 1981. p. 40-76.
DIFER- Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer. Szerk.: Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Nagy József, Vidákovich Tibor Bp.: OKÉV-KÁOKSZI, 2002.
Ének-zene szakköri füzetek. 2. kötet. Magyar népi gyermekjátékok. Szerk.: Keszler Mária Bp.: Tankvk., 1980. p. 9-65.
Fazekasné Fenyvesi Margit: Figyelj, fülelj, játsszunk a hangokkal! Bp.: Református Pedagógiai Intézet, 2000. p. 17-29.
Forrai Katalin: Ének az óvodában. Bp. : Zeneműkiadó, 1975. p. 151-296.
Gyopáros I. Zsuzsa: Néphagyományaink óvodásoknak és kisiskolásoknak. Szombathely: (s. n .) p. 3-17.
Hughes, Langston: Ismerkedjünk a ritmussal. Bp.: Zeneműkiadó, 1971. p. 33-46.
Jánosi Sándor: Jó játék a hang, a csend. Bp.: Móra K., 1977. p. 8-25.
Játék és tánc az iskolában I-IV. oszt. Játékok, játékfűzések.
Szerk: Neuwirth Annamária Bp.: Magyar Művelődési Intézet Néptáncosok Szakmai Háza, 1992. p. 17-27., 74-83.

Kis Jenőné dr. Kenesei Éva: Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában. Bp.: Tárogató, 1994. p. 52-97.
Kivirágzott a diófa. Szerk.: Kovács Ágnes Bp. Móra K., 1977. p.88-101., 117-128.
Kokas Klára: A zene felemeli kezeimet. Bp.: Akadémia K., 1992. p. 7-12.
Kokas Klára: Képességfejlesztés zenei neveléssel. Bp.: Zeneműkiadó, 1972. p. 11-50.
Laczó Zoltán: Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában. Bp. : Tankvk, 1983. p. 6-7.
Lázár Katalin: Mit játszotok, mátkák. A népi játékok rendszere és tanítása. Kaposvár: KE CSVM PFK, 2002. p. 9- 41.
Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában. Bp.: Tankvk, 1973. p. 49-59.
Szabó Helga: Énekes improvizáció az iskolában. I. kötet. Bp.: Zeneműkiadó, 1976. p. 23–28.
Szemelvénygyűjtemény az ének-zene tantárgypedagógiához. Szerk.: Kis Jenőné. Kaposvár: CSVMTKF, 1992. p. 46-59., 69-78., 92-99., 114-119.
Vargha Balázs-Dimény Judit- Loparits Éva: Nyelv, zene, matematika. Bp.: Minerva, 1980. p. 7-26.
Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés. (Közoktatási kutatások-sorozat) Bp.: Akadémiai Kiadó, 1990.

GONDOLATOK A FEJLESZTÉSRŐL

Rostás Rita írása a fejlesztés szükségességéről és lehetőségeiről szól. A szerző nagyszerűen mutatja be a fejlesztés körül kialakult helyzetet, és elsősorban azoknak szól, akiknek semmilyen előképzettségük, illetve gyakorlati tapasztalatuk nincsen a témában.

A cikk egy szubjektív összefoglaló, mely számos példán keresztül egyrészt ötleteket ad, másrészt lehetőséget nyújt az olvasónak arra, hogy felismerje, ő is képes ilyet, vagy ehhez hasonlót csinálni, esetleg alkalmazott is hasonló módszereket az óráin. A cikk bővebben a Fejlesztő pedagógia 2004/4-5 számának a 10-13. oldalán található.

AZ IDŐSEBBEKNEK ISMERŐS, A FIATALABBAKNAK IS MONDHAT MÉG ÚJAT

Majzik Lászlóné Nevelési eredményvizsgálat című írása, amely az 1989-ben a kandidátusi fokozat elnyeréséhez készült beszámolójának egy részlete. Egyszerű módszerekkel és eszközökkel, technikákkal hasznosítható vizsgálatokhoz kaptunk hasznos tanácsokat az elmúlt években már csak emlékezetünkben élő szerzőtől.

Pedagógiai Szemle, 2004. október 63–75. p.

HIRSCHNÉ PÓDA ANIKÓ

Néhány alapkészség fejlesztési célú vizsgálata az iskolába kerülő tanulóknál

A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

Tapasztalom, hogy az alapkészségek elsajátításával súlyos gondok vannak. Ez akkor okoz nehézséget, ha az iskolába a lassabban érő, kevésbé motivált gyerekek is bekerülnek. Az ő lemaradásuk akár hatéves korban három-négy évnyi is lehet. Naponta érzékeljük, hogy az adott csoportba, osztályba tartozó gyerekek között igen nagy különbségek vannak. Ezt a tényt már megszoktuk, és természetesnek tartjuk. Az iskola nem képes ezeket a különbségeket megfelelően kezelni. Az osztály egészéhez kénytelen a pedagógus igazodni. Ennek következtében a fejlődésben megkésettek is, és a gyorsabban fejlődők is kevesebbet kapnak, mint amire szükségük lenne. A különbségekkel maguk a gyerekek is szembesülnek, amikor bekerülnek az iskolába.

Kérdés, hogyan lehetne segíteni az átmenetet az óvoda és az iskola között. Mit lehetne tenni annak érdekében, hogy iskolába kerülő elsősök heterogén csoportja egy osztályként legyen mozgatható, és minden tanuló számára azonos követelményeket állíthassunk. Egy hátrányos környezetben élő gyereknek lehetősége legyen a kiemelkedésre. A környezeti feltételeket jól ismerem, mert én is környék egyik községében laktam gyermekkoromban, és az általános iskolát Szentbalázson végeztem el. Ezért szívügyemnek tekintem ezeknek a gyerekeknek a sorsát.

Már régóta foglalkoztat a téma, hogyan lehetne a gyerekekben rejlő adottságokat felszínre hozni, és miként lehetne felgyorsítani az alapkészség fejlődését.

A téma iránti kíváncsiságomat fokozta, amikor megismerkedtem a DIFER-teszttel.

Az óvoda szerepe felerősödik a tekintetben, hogy fokozatosan fejlessze a gyerekeket és kiszűrje azokat, akik nem iskolaérettek. Az iskolába kerülő gyerekek között így nem lesz két-három évnyi eltérés. A fejlesztés eredményeként csökkenhet a tanulók közötti óriási különbség, amely megkönnyítheti a tanulók beilleszkedését az iskolába. Csökkentheti az értelmi képességeikben, intelligenciájukban lévő különbségeket, ezáltal hatékonyabbá teheti az iskolai oktató-nevelőmunkát, és eredményesebbé válhat a gyerekek társadalomba való beilleszkedése is. Tehát megállapítható, hogy az óvodai, iskolai (első osztályos) fejlesztésnek hatása lesz a gyermekek tanulmányaira. Egy jobb alapokkal való indulás a későbbiekben kedvezőbb feltételeket teremt az intellektuális fejlődés területén is.

Dolgozatom célja, hogy felmérje az óvodából az iskolába kerülő gyerekek fejlettségi szintjét. Ezen adatok birtokában ki kell dolgozni egy hatékony fejlesztési tervet, majd a fejlesztés folyamán rendszeresen mérni, hogy a tanulók hol tartanak az adott alapkészség

elsajátításában. A fejlesztést pedig addig kell folytatni, amíg a mért alapkészség optimális működésűvé nem válik. Írásomban azt vizsgálom, hogy milyen mértékű fejlődés következett be öt hónapos fejlesztés hatására.

A SZENTBALÁZSI ÁLTALÁNOS ISKOLA BEMUTATÁSA

Az intézmény székhelyközsége Szentbalázs. A fenntartó másik hat község Bőszénfa, Cserénfa, Gálosfa, Hajmás, Kaposgyarmat, Szántos Kaposvártól dél-délkeleti irányban, a zselici dombok között, a Surján-patak mentén helyezkedik el. A községekre az egyutcás településszerkezet a jellemző.

A terület gazdasága természetföldrajzi adottságaiból adódóan mezőgazdasági jellegű. Az állattenyésztés a családi szükségletek kielégítése céljából folyik. Értékesítési gondok miatt alacsony szintre került a korábban fontos szarvasmarhatartás és tejtermelés. Az erdőgazdálkodásban továbbra is meghatározó a Somogy Megyei Erdő- és Fafeldolgozó Részvénytársaság tevékenysége.

A város közelsége miatt ipar nincs, és nem is volt a környező településeken. A rendszerváltást követően mindössze néhány kisebb jelentőségű vállalkozás működik a területen.

Kedvezően változott a körzet infrastrukturális ellátottsága. Valamennyi községben kiépült a vezetékes vízellátás és a közvetlen telefonhívás rendszere. Négy településen (Bőszénfán Cserénfa, Szántos, Szentbalázs) távvezetékes formában, egy községben (Kaposgyarmat) helyi tartály üzemeltetésével működik a lakosságot ellátó gázszolgáltatás.

A vonzó természeti környezet hatására lassú fejlődés kezdődött az idegenforgalom területén. Kialakulóban van a falusi vendégfogadás.

A terület összességét tekintve a népességszám stagnáló. A lakosság egészére jellemző a nagyarányú munkanélküliség, az elszegényedés, az elöregedés, és a romló szociális helyzet.

A rendszerváltást követő években az iskolában csökkent a tanulók száma. Ennek oka a szülések számának visszaesése.

1994-től működik iskolaszék az iskolában. Tagjai hozták létre 1998-ban a „Szülőföldünk" Közalapítványt, amely Annak érdekében tevékenykedik, hogy a tanulók nyári táborozások keretében ismerjék meg hazánk természeti szépségeit.

Tanulóink rendszeres úszásoktatáson vesznek részt. Működik zeneiskola is az intézményben.

A Szentbalázsi Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda közös igazgatású intézmény. Keretében az iskola, a szentbalázsi óvoda és a gálosfai óvoda egy szervezeti és működési szabályzat alapján, szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységként működik. Az iskola írásos megállapodásban rögzített módon együttműködik a beiskolázási területén található, a bőszénfai gyermekeket is fogadó simonfai óvodával.

Az iskola és az érdekelt óvodák nevelői között rendszeres munkakapcsolat alakult ki. Az 1. osztályos gyermekeket fogadó tanítóknak lehetőségük van arra, hogy a nagycsoportos gyerekek képességeit mindhárom óvodában foglalkozásokon ismerjék meg. Az óvónők tanóra látogatás során tájékozódnak az 1. osztályba került gyermekek iskolai beilleszkedéséről, tanulmányi előmeneteléről. Mivel az óvodások és az iskolások jelentős részének beszédkészsége javításra szorul, ezért az intézmény heti hat órában biztosítja számukra a logopédiai foglalkozásokat.

A nagycsoportos gyermekek szüleit az 1. osztályosokat tanító nevelők óvodai szülői értekezleten tájékoztatjuk az iskolai elvárásokról. A leendő 1. osztályos, nagycsoportos gyermekek minden év tavaszán óvónői, szülői kísérettel iskolalátogatáson ismerkednek meg a fogadási körülményekkel, tanítóikkal.

Az iskola és az óvodák együttműködésének eredményeként sikerült elérni, hogy minden iskolába kerülő gyermek a képességének megfelelő intézménytípusban kezdi meg tanulmányait.

Tanítványaink nagy többsége hátrányos helyzetű családban él (86%). A szülők megélhetési gondjainak növekedésével együtt a halmozottan hátrányos helyzetbe kerülő gyermekek száma is emelkedett (52%). A cigány származású gyermekek száma a rendszerváltást követően csekély mértékben nőtt, jelenleg stagnál. Az összes tanulóhoz viszonyított arányuk 29%.

Az iskolában valamennyi évfolyamon önálló osztályban tanulnak a gyerekek. Az egy tanulócsoportra jutó létszám ideális: 21 fő.

A társaiknál bármilyen oknál fogva lassúbb ütemű haladásra képes 1–2. osztályos gyermekek számára fejlesztő csoport működik.

A cigány gyermekek iskolai sikerességének elősegítését, hátrányaik mérséklését cigány felzárkóztató program keretében biztosítja.

A beszéd- és olvasási gondok enyhítése, illetve megszüntetése érdekében részmunkaidős gyógypedagógus foglalkozik a diszlexiás, diszgráfiás tanulókkal.

A bejáró tanulók magas száma (140 fő 83%) miatt az 1–6. osztályokban minden igénylő számára biztosított a napközi otthoni ellátás. Az alsó tagozaton évfolyamonként önálló, a felső tagozaton egy összevont csoport működik.

A nevelőtestületet hosszú évek óta együtt dolgozó tizenkilenc főből áll. Jelenleg nyolc pedagógus lakik az intézmény beiskolázási körzetében, tizenegyen Kaposvárról járnak ide dolgozni. A szakosan leadott órák aránya 95%. A nevelőtestület egészére jellemző a szakmai megújulás igénye. Öt pedagógus második diplomája megszerzésén fáradozik.

Pedagógiai programunkkal összhangban a 8. osztályos tanulók 1992-től tanév végi záróvizsgát tesznek. A 8. osztályt befejező tanulók mindegyike jelentkezik továbbtanulásra. Eddig valamennyi tanulót fel is vették az általa választott intézménybe.

Ma az iskola elfogadottsága jó. Célkitűzéseit mind az önkormányzatok, mind a civil szféra képviselői támogatják.

A VIZSGÁLATBAN SZEREPLŐ SZENTBALÁZSI ÁLTALÁNOS ISKOLA TANULÓINAK A SZOCIÁLIS HELYZETE

A vizsgálatot 16 tanulón végeztük el. Ők a Szentbalázsi Általános Iskola első osztályos tanulói. A gyerekek közül 9 a lány és 8 a fiú. Cigány származású 5 tanuló.

Több gyermeknek van tartós betegsége. 2 gyerek asztmás, 1 tanulónak van pitvari sövényhiánya, 1 tanuló lisztérzékeny, 1 tanuló tejérzékeny, 1 tanulónak veseelégtelensége van és 1 tanuló hallászcsökkent.

Valamennyi gyerek járt óvodába. 2 gyerek két évig, 7 gyerek három évig, 7 gyerek négy évig.

Testvérek száma a következő: 1 gyerek kettő családnál 12, 5%, 2 gyerek nyolc családnál 50%, 3 gyerek négy családnál 25%, 4 gyerek kettő családnál 12, 5%.

A gyermek hányadik a testvérek között? 3 gyerek első, 8 gyerek második, 2 gyerek harmadik, 1 gyerek negyedik a gyerekek között.
13 tanuló teljes családban él, ez a tanulók 81%. 2 kislányt az anya neveli 13%. 1 kislányt pedig az apa neveli 6%. 7 tanulónál 44% a családdal lakik valamelyik nagyszülő is.

A SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE

	Apa		*Anya*		*összesen*	
Általános iskola	3	11%	7	24%	10	35%
Szakmunkásiskola	11	38%	6	21%	17	59%
Szakközépiskola	1	3%	0	0%	1	3%
Gimnázium	0		1	3%	1	3%
Főiskola	0		0		0	
Egyetem	0		0		0	
Összesen	15		14		29	100%

Nagyon magas a csak általános iskolát végzett szülők aránya: 35%. Ez a magas szám rögtön vonja maga után, hogy ezeknek a szülőknek milyen nehézséget okoz elhelyezkedni egy olyan régióban, ahol kevés a munkalehetőség még a szakképzettek számára is.

A SZÜLŐK FOGLALKOZÁS SZERINTI MEGOSZLÁSA

Termelőágazat	41%
Szolgáltató ágazat	10%
Alkalmazotti ágazat	0%
Vállalkozói ágazat	4%

A 29 szülőből 45% egyéb kategóriába soroltuk.

Munkanélküli	14%
Főállású anya	10%
Háztartásbeli	10%
Nyugdíjas	7%
Gyes	3%

A családok többségénél csak az egyik szülő aktív dolgozó. Az alacsony képzettségből következően magas a fizikai munkát végzők aránya. Jó, ha van a családban kereső, és nem a segélyekből kell eltartani az iskolába, óvodába járó gyermeket. Ez az iskolától is nagyobb odafigyelést követel. A kérdőíves felméréshez kapcsolódó családlátogatás is igazolta, hogy ezek a családok nagyon nehéz helyzetben vannak. Helyzetüket még nehezíti, hogy lehetőségük sincs arra, hogy jobbra fordítsák sorsukat, hogy változtassanak lakáskörülményeiken, hogy munkát találjanak, hogy jobb életkörülményeket teremtsenek családjuk számára. Anyagi nehézségeik ellenére próbálnak gyermekükre odafigyelni, lehetőségeikhez képest az alapvető felszerelést biztosítani.
Arra a kérdésre, hogy a gyerek hol tanul otthon, mindössze ketten (13%) válaszoltuk úgy, hogy a saját szobájukban. Öten (31%) a testvérükkel közös szobában tanulnak. Kilenc tanuló (56%) a szülők szobájában vagy a lakás egyéb helységében tanul. Ezekből az adatokból a lakáskörülményekre lehet következtetni. Csak két gyereknek van külön szobája. Nyolcan a

testvérükkel, hatan pedig a testvéreikkel és a szüleikkel alszanak közös szobában. Még olyan is előfordult, hogy a nagyszülő is ebben az egy szobában lakik.

A tanulmányi teljesítményt elsősorban szóbeli dicsérettel vagy elmarasztalással illetik. Nagyon helyesnek tartom, hogy nem pénzzel vagy fizikai bántalmazással serkentik a szülők jobb teljesítményre gyermeküket.

A gyerekek többségének – 85%-nak – rendszeresen figyelemmel kísérik az iskolai tevékenységét. A tapasztalatok azonban ennek többször is ellentmondtak. A gyerekek rendszeresen hiányos felszereléssel jöttek iskolába, a ceruzák nem voltak kihegyezve, a táskába ugyanúgy voltak beledobálva a könyvek, ahogy a gyerek beleszórta. Elmondhatjuk, hogy a szülő nem segítette megfelelően gyermeke iskolába való beilleszkedését, tanulását.

A szülői értekezleteken a szülők 90% jelen volt. Ez a magas arány azt mutatja, hogy érdeklődnek gyermekük iskolai teljesítménye iránt. Itt máris egy ellentmondás fedezhető fel. Fontos, hogy a szülők megjelenjenek a szülői értekezleteken, de ez nem elegendő ahhoz, hogy ellássák azokat a feladatokat, amelyeken azt értjük, hogy a szülő figyelemmel kíséri gyermeke iskolai tevékenységét.

Minden szülő azt szeretné, ha gyermeke legalább középfokú végzettséget szerezne. Hatan pedig felsőfokú végzettséget szeretnének gyermeküknek. Ezek az elképzeléseket irreálisnak látszanak, mert nem veszik figyelembe a gyerekek képességeit és a család gyereknevelséhez, tanuláshoz való hozzáállását.

A kérdés, hogy olvasnak-e mesét a gyermeknek, azért kerül bele a kérdőívbe, mert ezen keresztül felmérhető, hogy mennyit foglalkoznak otthon a gyerekekkel. A mese a gyerekek értelmi fejlődésére gyakorolt hatása jelentős. Csupán négy gyereknek (25%) olvasnak hetente több alkalommal, ugyanennyinél előfordul, hogy olvasnak, nyolc gyerek (50%) pedig csak ritkán részesül ilyen élményben. Ha rendszeresen olvasnak a szülők mesét az óvodáskorú gyermeknek, már ő is várja, hogy megtanuljon olvasni, hogy saját magának tudja elolvasni a meséket. Ennek az olvasástanulásra gyakorolt motiváló hatása sem elhanyagolható. A tanulók olvasásának pedig el kell jutni egy olyan szintre, amikor az olvasottak befogadása örömöt szerez a gyermeknek. Azok a gyerekek, akik az olvasás technikáját nyolc–kilenc éves korig nem sajátítják el megfelelő szinten, behozhatatlan hátrányokkal indulnak a tananyag elsajátításában. Az olvasás technikájának elsajátítása szempontjából meghatározó szerepe van az első osztálynak. Az olvasás funkciója a nyelvi kompetenciák fejlesztése. Az olvasás kommunikációs képességekre és a helyesírásra gyakorolt hatása jelentős.

A kérdőíves felmérés, a családlátogatás és a gyerekek helyzetének ismerete alapján megállapítható, hogy a szentbalázsi első osztályosok 75%-a hátrányos helyzetű. A kedvezőtlen családi körülmények pedig nem segítik a gyerekek tanulási tevékenységét.

A készségfogalom értelmezése

Léteznek kritikus készségek, amelyek döntő szerepet játszanak a képességek, a személyiség fejlődésében, eredményes működésében. *„A készség öröklött és tanult rutinokból, valamint egyszerűbb készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus rendszerek, amelyek a képességek, a kompetenciák komponenseiként aktiválódnak a személyiség működésében, viselkedésében.”* (Nagy József: 2000. A kritikus kognitív...)

„Minden alapvető készség és képesség optimális elsajátítása az egyszerűbbek esetén is 2–3 évet a bonyolultabbaké 5–10 évet vesz igénybe. A legegyszerűbb alapkészségek, alapképességek kivételével az átlagos fejlődést jellemző görbék ellapposodnak, vagyis az optimális elsajátítás az egész populációban nem következik be. A közoktatásból kilépők kisebb-nagyobb hányada eljut az optimális elsajátításig, de megreked az országos átlag alatt." (AZ ALAPKÉSZSÉGEK FEJLŐDÉSE 4–8 ÉVES ÉLETKORBAN. 2002. 5. P.).

Az alapkészségek elsajátítására fordított idő ne a tantervben előírt legyen, hanem annyi, amennyi szükséges az optimális elsajátításhoz (Caroll modellje). Az alapkészségek fejlesztése mindaddig folyjon, míg az optimális elsajátítás be nem következik, eltekintve attól, hogy a tanulók hány évesek, hányadik osztályba járnak. Ugyanakkor vegye figyelembe a tanulók közötti különbségeket. Akinek az optimális elsajátításhoz több időre van szüksége, az kapja is meg ezt az időt.

Az alapkészségek fejlesztése rendkívül fontos, mert a személyiség működésének, fejlődésének vannak olyan alapvető feltételei, amelyek ezen alapkészségek elsajátítása nélkül nem képzelhetők el. Ugyanakkor az alaprendszerek összetevőit mindaddig tanítani, gyakorolni kell, míg az alapösszetevő optimális működésűvé nem válik.

Melyek ezek az alapkészségek és miért fontosak? Az írásmozgás-koordináció készsége az írástanítás, a beszédhanghallás az olvasástanítás, a relációszókincs, a szóbeli kommunikáció, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés az értelmi fejlődés feltétele.

HIPOTÉZISEK

Munkám célja, hogy felmérje az óvodából az iskolába kerülő gyerekek fejlettségi szintjét. Ezen adatok birtokában kidolgoztam egy fejlesztési tervet, majd a fejlesztés folyamán rendszeresen mérni tudtam, hogy a tanulók hol tartanak az adott alapkészség elsajátításában. A fejlesztést pedig addig folytatom, míg a mért alapkészség optimális működésűvé nem válik. A dolgozat azt vizsgálja, hogy milyen mértékű fejlődés következett be öt hónapos fejlesztés hatására. Az első felmérés októberben készült. Ezt követte egy tudatos fejlesztés. Márciusban ismételten felmértük a gyerekeket a DIFER-teszttel.

Hipotézisem az, hogy hátrányos környezetben élő gyerekek gyengébb alapkészségekkel rendelkeznek, mint egy megyeszékhely, egy főiskola gyakorlóiskolájában. Ennek bizonyítására a Kaposvári Gyakorló Iskola és Gimnázium egyik első osztályában és a szentbalázsi általános iskola első osztályában végeztük el a vizsgálatot. A gyerekek alapkészségeinek felmérése a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, 2002) nevű tesztrendszerrel történt. Ez a teszt PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer, 1986/1990) felhasználásával, átdolgozásával készült. Az öt vizsgált terület közül legkisebb különbséget várunk az írásmozgás-koordináció területén. Nagyobb különbséget várunk a relációszókincs és elemi számolási képesség területén. Legnagyobb különbséget feltételezünk a tapasztalati következtetések és tapasztalati összefüggés-megértés vizsgálati eredményeiben. A gyakorlóiskolai eredményeknél jobb teljesítményt várunk a beszédhanghallás területén, mivel a vizsgálatban részt vevő gyerekeknél már az óvoda középső csoportjában megtörténik a logopédiai szűrés. A beszédhibás gyerekekkel középső csoportos koruktól logopédus foglalkozik heti egy alkalommal mindaddig, míg a hangképzési hibák korrigálása megtörténik.

Annak vizsgálatára is kitértünk, hogy egy tudatos fejlesztés hatására van-e lehetőség a hátrányok ledolgozására? Ennek vizsgálata úgy történt, hogy öt hónapos tudatos fejlesztés után újból felmértük az előzőleg vizsgált területeket. Az így kapott eredményeket összevetettük a 2002-ben végzett országos felméréi, illetve az októberi eredményekkel. Valószínűsítjük, hogy nem lesz nagymértékű eltérés a Szentbalázsi Általános Iskola első osztályában mért eredmények és az országos átlag között. Tehát feltételezzük, hogy a kompenzálás hatására az egyes területeken tapasztalható lemaradások megszüntethetők. Ugyanakkor feltételezzük, hogy nagymértékben nőni fog a különböző készségeket optimális szinten elsajátítók aránya. Remélhetőleg a készségek elsajátításában kezdő szinten megrekedt tanuló nem lesz. A 2004-es mérés és annak elemzésével a fejlesztés nem fejeződik be, mindaddig tart, míg a gyermekek el nem jutnak az alapkészségek elsajátításában az optimális szintig. Ennek pozitív hatását csak a későbbiekben érezhetjük. Kedvezően befolyásolhatja a gyerekek olvasását, szövegértését, logikus gondolkodását, és ezen keresztül egész tanulási tevékenységét. Ahhoz rövid idő állt rendelkezésre, hogy az vizsgáljuk, hogy ez a fejlesztés milyen hatást gyakorol a gyerekek tanulási tevékenységére.

A VIZSGÁLAT ELVÉGZÉSÉNEK ISMERTETÉSE ÉS A FEJLESZTÉS SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Az alapkészségek feltérképezése a DIFER-teszttel történt.

Az első felmérés októberben készült. Ezt követte egy tudatos fejlesztés. Márciusban ismételten felmértük a gyerekeket a DIFER teszttel. Mindkét mérés egyéni vizsgálattal történt, három alkalommal, három különböző napon a tanítási órák után. Első alkalommal négy tanuló csoportos vizsgálatával az írásmozgás-koordináció fejlettségét mértük fel. Ezután egyéni vizsgálattal mértük a tapasztalati összefüggés-megértést. A két tesztváltozatot tanulónként váltogatva használtuk. Második alkalommal a beszédhanghallás felmérése következett, ugyancsak egyéni vizsgálattal. Ezután a tapasztalati következtetés felmérését végeztük el, egyéni vizsgálattal. A két tesztváltozatot tanulónként váltogatva használtuk. A harmadik vizsgálati alkalommal a relációszókincset mértük fel egyéni vizsgálattal. A négy tesztváltozatot felváltva alkalmaztuk. Ezt követte az elemi számolási készség felmérése egyéni vizsgálattal. Egy tanulónak a vizsgálatához 30–45 percre van szükség. A mérés eredményeinek rögzítése adatlapon történt, eggyel és nullával értékelve. A második vizsgálatkor, 2004. márciusában valamennyi tanuló felmérését elvégeztük az előbbiekben leírt módon.

A fejlettségi szint megállapítása után elkezdődött egy fejlesztő program, melynek keretében a gyerekek a különböző készségek gyakorlását folytatták. A készségek fejlesztése tanórákon és a napközis foglalkozásokon történt, és szorosan kapcsolódott a tananyagok feldolgozásához.

A foglalkozások egy része osztálykeretben, a másik része kiscsoportban folyt. Az osztálykeretben zajló foglalkozások központi témája a mese volt. Itt a tanulók megismerkedtek rövidebb mesékkel, történetekkel, melyeket a következő módszerekkel dolgoztuk fel. Az új mese bemutatása a tanító által. Az ismert mese bemutatása a tanító által, és a gyerekek bekapcsolása a könnyen elsajátítható részek mondatásával. Beszélgetés az elhangzott történetről. A tanító által elkezdett mese folytatása. A mesék dramatizálása, bábozása, a mesék átstrukturálása. Önálló mesemondás. Egy-egy mesére többször visszatérünk, így a gyerekeket

megpróbáltuk rászoktatni, hogy használják a mese nyelvi-stilisztikai eszközeit. Az ismétlések alkalmával lehetőség nyílt arra, hogy a tanulók a történetet kiegészítsék, másként befejezzék. A mesék feldolgozása során nagy hangsúlyt kapott a szókincsbővítés, ez a fogalmak magyarázatával valósult meg.

A mese eseményével kapcsolatban feltételrendszert fogalmaztunk meg. A feltételből következő eseményeket neveztünk meg. Ok-okozati összefüggéseket feltáró gondolkodás aktivizálása törekedtünk. A szereplők érzésvilágára kerestünk magyarázatokat.

A kerettanterv a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítását 1. osztályban heti nyolc órában javasolja. Szentbalázson a helyi tantervben rögzítettek alapján heti kilenc órában tanítjuk ezt a tantárgyat. Így órákon is lehetőség nyílt a fejlesztésére. Ezen kívül valamilyen részképesség zavarral rendelkező tanulók ezt a tantárgyat fejlesztő csoportban tanulják.

Az elemi számolási készség fejlesztése a matematika órákon valósult meg. Ezt kiegészítették a kiscsoportos foglalkozások, melyeken a lemaradó tanulókat zárkóztattuk fel. Az első osztály megkezdésekor 5 tanulónak ötös számkörben sem volt biztos a számfogalma. Nekik gondot okozott a halmazok számosságának a megállapítása. A biztos számfogalom kialakítására törekedtünk. A foglalkozások során sok manipulációval összekapcsolt játékos tevékenységre volt szükség.

Az órai foglalkozásokon nagy hangsúlyt kapott a számlálás és a visszafele számlálás. A számköröket fokozatosan bővítettük. Az analógiákat felismertetve százas számkörben is végeztünk számlálási feladatokat.

A kerettanterv a matematika tantárgy tanítását 1. osztályban heti négy órában javasolja. A szentbalázsi iskolában, a helyi tantervben rögzítettek alapján öt órában tanítjuk ezt a tantárgyat. Így órákon is lehetőség nyílt a számolási készség fejlesztésére.

A DIFER-teszttel vizsgált készségek közül ebben a tanulmányban két területtel foglalkozom:

1. A tapasztalati következtetéssel
2. A tapasztalati összefüggés-megértéssel

TAPASZTALATI KÖVETKEZTETÉS

„A deduktív következtetés, a kijelentés- és predikátumlogika alapvető deduktív sémáinak használata az úgynevezett kritikus kognitív készségek egyike." (AZ ALAPKÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE 4–8 ÉVES ÉLETKORBAN: 2002. 58. P.)

A tapasztalati következtetés esetén a műveletvégzés a gyerek személyes tapasztalataira és a mindennapi szituációk nyelvhasználatára épít. E készség egyszerűsége ellenére az iskolába lépő gyerekek egy része nem érti, és nem tudja megfelelően használni ezeket az egyszerű logikai struktúrákat, következtetési sémákat. Az iskolában ez az elmaradás komoly következményekkel járhat, mivel akadályozhatja az olvasott és hallott szöveg megértését, és ezáltal a tanári magyarázat, a tankönyvi szövegek és a tanítás megértését.

Az iskolába lépő tanulók fejlettségét erősen befolyásolja az a közeg, ahol élnek. Befolyásoló tényező a szülők nyelvi kultúrája, iskolázottsága. Azok a gyerekek, akik alacsony iskolázottságú közegben élnek, rendkívül hátrányos helyzetbe kerülnek az iskolában használt, számukra nehezen érthető nyelvvel találkozva.

Ezért szükséges felmérni, hogy iskolába kerülő gyermekek milyen szinten tudják felfogni, használni a tapasztalati következtetés sémáit. A diagnosztikus felmérés adatainak ismeretében tervezhető a tapasztalati következtetés fejlesztése.

A mérés egyéni vizsgálattal történt. A szokásos vizsgálat során minden gyerek csak egy tesztváltozatot (tehát 16 feladatot) old meg, a két változatot véletlenszerűen, válogatva használtuk. Feladatról feladatra haladva felolvastuk a két mondatot, ezután a tanulónak a dőlt betűvel megadott egy, vagy néhány szóval ki kell egészítenie az utolsó, befejezetlen mondatot. Minden feladat csak egyszer olvasható fel, az ismétlés nem megengedett. A válaszok értékelése minden feladatban ugyanaz. Az értékelés eggyel vagy nullával történt. Lényeges, hogy minden olyan választ jónak fogadhatunk el, amelyik logikailag megfelelő jelentéssel tartalmazza a helyes kiegészítés elemeit, akkor is, ha a gyerek ezeken kívül még más elemeket is említ.

A TESZTBEN SZEREPLŐ KÖVETKEZTETÉSI SÉMÁK TÍPUSAI

Kijelentés-logikai sémák

Sématípus	*Példafeladat*
„lépés"	Ha nincs meleg a szobában, akkor fűtünk. Most nincs meleg a szobában, tehát... *(fűtünk)*
„visszalépés"	Ha elejtem a poharat, akkor összetörik. Most nem törtem el a poharat, tehát... *(nem ejtettem el)*
„választás"	Vagy felhős az ég vagy süt a nap. Most nem süt a nap, tehát... *(felhős az ég)*
„lánc"	Ha elesek, akkor piszkos leszek. És ha piszkos leszek, akkor kikapok. Tehát ha elesek, akkor... *(kikapok)*

Predikátumlogikai sémák

Sématípus	*Példafeladat*
„lépés"	Ha egy állatnak nincs lába, akkor nem tud futni. A csigának nincs lába, tehát... *(nem tud futni)*
„visszalépés"	Az óvodásoknak nem kell leckét írniuk. Katinak leckét kell írni, tehát... *(nem óvodás)*

Az egyes fejlettségi szintekhez tartozó ponthatárok: előkészítő szint: 0–29, kezdő szint: 30–49, haladó szint: 50–69, befejező szint: 70–84, optimum: 85–100 százalékpont.

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az októberi vizsgálat eredményeinek összehasonlítása a Szentbalázsi Általános Iskolában és a Gyakorló Általános Iskolában

	2003. októberi eredmények a Szentbalázsi iskolában	*a Gyakorlóiskolában*
Előkészítő szint	0%	0%
Kezdő szint	25%	4%
Haladó szint	44%	31%
Befejező szint	13%	38%
Optimum szint	18%	27%
Átlag	66%	69%

A Szentbalázsi Általános Iskola első osztályába lépő tanulók közül mindössze 18% rendelkezett optimális fejlettségű tapasztalati következtetéssel, és 13% jutott el a befejező szintig. A tanulók 44%-a haladó szinten állt és 25%-a kezdő szinten állt a tapasztalati következtetés elsajátításában.

Ezt összevetve a gyakorlóiskolai eredményekkel: ott az első osztályba lépő tanulók 27%-a rendelkezett optimális fejlettségű tapasztalati következtetéssel és 38% jutott el a befejező szintig. A tanulók 31%-a haladó szinten állt és 4% kezdő szinten állt a tapasztalati következtetés elsajátításában. A Szentbalázsi Általános Iskolában a tapasztalati következtetés átlaga 66 százalékpont lett. A gyakorlóiskolában 69 százalékpontos eredményt kaptunk, és itt a gyakorlóiskolában 9 százalékponttal magasabb a készséget optimális szinten elsajátítók aránya. A szentbalázsi gyerekek közül 21%-kal több tanuló sajátította el a készséget kezdő szinten. Ezeknek a tanulóknak nagy nehézséget okoz az iskolában használt nyelv megértése. A szentbalázsi iskolában kapott gyengébb eredmények kialakulásában szerepe lehet a gyerekek ingerszegény környezetének.

FEJLESZTÉS A SZENTBALÁZSI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A fejlesztés szóba jöhető módszerei közül a kötetlen vagy tanórai beszélgetés, az olvasás, a tananyag feldolgozása közben került sor a készség fejlesztésére. A legtöbb esetben a szokásos iskolai, tanórai tevékenységek során, azokkal összekapcsolva, az egyébként is feldolgozandó olvasmányok, tananyagok feldolgozása történt meg. Ezen kívül a gyerekeknek hetente két alkalommal mesefoglalkozásokat tartottunk. A cél az volt, hogy a mese, mondóka, vers segítségével fejlődjön az elbeszélési készségük és gyarapodjon a szókincsük. A foglalkozásokon rákérdeztünk az előzményekre, következményekre. Ezzel fejlesztettük a gyerekek gondolkodását.

AZ EGYES SÉMATÍPUSOKBAN ELÉRT SZENTBALÁZSI EREDMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA AZ ORSZÁGOS EREDMÉNYEKKEL

Sématípus	*Országos átlageredmények*	*Szentbalázsi átlageredmények*
Kijelentés-logikai sémák		
„lépés"	85%	84%
„visszalépés"	83%	84%
„választás"	74%	81%
„lánc"	67%	70%
Predikátumlogikai sémák		
„lépés"	84%	100%
„visszalépés"	66%	81%

„Az első osztályosok számára készült diagnosztikus fejlődésvizsgáló eszközök között szereplő tapasztalati következtetés feladatsorok a műveleti és a következtetési rendszer sokféle területe közül csak egyet értékelnek. Valószínű azonban, hogy ez a készség a deduktív gondolkodás elemei között az egyik legkorábban kialakuló, és meghatározó szerepet játszik az iskolába lépő gyerekek deduktív gondolkodásának fejlettségében. A mérési eredmények elemzése alapján kiderült, hogy országos szinten az első osztályosok 75%-os átlagteljesítése mellett ennél magasabb szintű kijelentés-logikai »lépés« és »visszalépés«, valamint a predikátumlogikai »lépés« típusú sémák fejlettsége, ugyanakkor

alacsonyabb a kijelentés-logikai »lánc« és predikátumlogikai »visszalépés« sémák átlagos teljesítménye." (AZ ALAPKÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE 4-8 ÉVES ÉLETKORBAN: 2002 69. P.)

Az országos 75 százalékpontos átlagnál jobb eredményt kaptunk a Szentbalázsi Általános Iskola vizsgált osztályában, 81 százalékpontot. Ez 6 százalékponttal magasabb az országos átlagnál. Minden sématípusban az országos átlagnál jobb eredményt kaptunk a szentbalázsi iskolában. A legjobbakat a „lépés" sématípusokban kaptunk. Meglepően jó eredmények születtek a predikátumlogikai sémák megoldásában mind a „lépés" mind a „visszalépés" sématípusban, annak ellenére, hogy ezek sokkal problematikusabbak, mint a kijelentés-logikai sémák.

A SZENTBALÁZSI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN MÉRT EREDMÉNYEK ÖSSZHASONLÍTÁSA

	OKTÓBERI EREDMÉNYEK	*MÁRCIUSI EREDMÉNYEK*
Előkészítő szint	0%	0%
Kezdő szint	25%	0%
Haladó szint	44%	12%
Befejező szint	13%	50%
Optimális szint	18%	38%
Átlag	66%	81%

A két vizsgálat eredményei között nagy eltérés mutatkozik. Októberben az osztály átlaga 66 százalékpont, márciusban pedig 81 százalékpont. Öt hónapos fejlesztés hatására 15 százalékpontos növekedés következett be. Nagymértékben emelkedett az optimális és befejező szinten álló tanulók aránya (88%). Ők megfelelő vagy jó szinten tudják használni a tapasztalati következtetés vizsgált sémáit. Az októberi vizsgálatkor a tanulók 25%-a kezdő szinten állt a készség elsajátításában, a márciusi vizsgálat során ezt a szintet valamennyi tanuló meghaladta. Sőt volt olyan gyerek, aki erről a kezdő szintről öt hónap alatt eljutott a befejező szintre. Náluk óriási fejlődés következett be.

Fejlesztési feladatok inkább a két szintet el nem érő tanulókkal vannak. Ezen tanulók aránya 12 százalékpont. Számukra a fejlesztést folytatni kell. Valószínűsíthető, hogy ez a jó eredmény a fejlesztésnek köszönhető.

TAPASZTALATI ÖSSZEFÜGGÉS-MEGÉRTÉS

A mindennapi élet és az oktatás nap mint nap összefüggések sokaságát használja. Az oktatásra szánt ismeretek nagy része az összefüggésekre vonatkozik. Ezek megértésének, alkalmazásának készsége a tudásszerző képesség, melyet az iskolai eredményekben lehet mérni. Ahhoz, hogy fejleszteni tudjuk az összefüggés-megértés komplex készségének elsajátítását, ismernünk kell a készség fejlődését.

„Az összefüggések a feltétellel, annak velejárójával és a közöttük lévő viszonnyal jellemezhetők. Ha csak egy adott feltétel esetén jön létre a velejáró, akkor az összefüggés csak–akkor feltételű. Ha más feltétel esetén is fennállhat a velejáró, akkor az összefüggés nemcsak–akkor feltételű. Ha a velejáró mindig, biztosan fennáll, akkor szükségszerű összefüggésnek nevezzük. Ha a velejáró nem mindig, nem biztosan áll fenn, akkor valószínű összefüggésnek nevezzük. A feltétel és a velejáró közötti viszony is kétféle lehet: ha a feltétel kiváltja létrehozza a velejárót, akkor a viszony okság, és a feltételt

oknak a velejárót okozatnak nevezik. Ha viszont a feltétel nem oka a velejárónak, akkor az összefüggés együttjárás." (AZ ALAPKÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE 4–8 ÉVES ÉLETKORBAN: 2002. 71. P.)

A teszt nyolc összefüggésfajtának megfelelően nyolc feladatból épül fel. Olyan feladatokat tartalmaz, melyeket az adott korosztály tapasztalatai alapján ismer.

A vizsgálat egyéni felméréssel történt. Az összefüggés-megértési készséget vizsgáló teszten összesen 16 pont szerezhető, ami 100 százalékpont.

Az összefüggés-megértési fejlettségi szintjei a következők: A készség elsajátításában 0–29 százalékpontot tekintjük előkészítő szintnek, a kezdő szint 30–49, a haladó szint 50–69, a befejező szint 70–84, az optimális szint 85–100 százalékpont.

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az októberi vizsgálat eredményeinek összehasonlítása a Szentbalázsi Általános Iskolában és a Gyakorló Általános Iskolában

	2003. OKTÓBERI EREDMÉNYEK A SZENTBALÁZSI ISKOLÁBAN	*A GYAKORLÓISKOLÁBAN*
Előkészítő szint	0%	0%
Kezdő szint	6%	4%
Haladó szint	44%	27%
Befejező szint	44%	46%
Optimum szint	6%	23%
Átlag	69%	75%

A Szentbalázsi Általános Iskola első osztályba lépő tanulóinak mindössze 6%-a rendelkezett optimális fejlettségű tapasztalati összefüggés-megértési készséggel, és 44% jutott el a befejező szintig. A tanulók 44%-a haladó, 6% kezdő szinten állt az összefüggés-megértési készség elsajátításában.

Ezt összevetve a gyakorlóiskolai eredményekkel: ott az első osztályba lépő tanulók 23%-a rendelkezett optimális fejlettségű összefüggés-megértési készségek és 46% jutott el a befejező szintig. A tanulók 27%-a haladó, 4% kezdő szinten állt az összefüggés-megértési készség elsajátításában. A Szentbalázsi Általános Iskolában az összefüggés-megértési készség átlaga 69 százalékpont lett. A gyakorlóiskolában 75 százalékpontos eredményt kaptunk.

Nagy, 12 százalékpontos eltérés mutatkozik a készséget optimális szinten elsajátítók arányában (6% és 23%). A befejező szintig eljutott tanulóknak nem okoz nehézséget az iskolai követelményeknek való megfelelés, ők jó eredményeket érnek el, és nem ütköznek nehézségekbe iskolai tevékenységük során. Ezek száma a két intézményben nagy eltérést mutat. Szentbalázson 50%, a gyakorlóiskolában 69%.

A készség elsajátításában a kezdő, illetve haladó szintig eljutott tanulók reménytelen helyzetbe kerülnek az iskolában, hiszen alig képesek bármit is megérteni és alkalmazni abból, amit az iskolában hallanak és elvárnak tőlük. Számukra nagyon nagy nehézséget okoz az iskolai elvárásoknak való megfelelés. Fontos feladat ezeknek a gyerekeknek a fejlesztése, hogy ők is minél előbb eljussanak legalább a befejező szintig az összefüggés-megértési készség elsajátításában.

Az azonos életkorú gyerekek között szélsőségesen nagy különbségek vannak, ezért fontos az összefüggés-megértési készség szándékos segítése. Ennek leghatékonyabb eszköze szintén a

mese és elbeszélés lehet. A mesékben mindenfajta összefüggés előfordul. A mesékkel, elbeszélésekkel kapcsolatban beszélgetések kezdeményezése az összefüggés három összetevőjére vonatkozóan. A beszélgetések alapján tisztázódhat, hogy a szóban forgó összefüggés okság-e vagy együttjárás, *csak – akkor* vagy *nemcsak – akkor* feltételű-e, szükségszerű vagy valószínű velejáró-e.

FEJLESZTÉS A SZENTBALÁZSI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A fejlesztés szóba jöhető módszerei közül a kötetlen vagy tanórai beszélgetés, az olvasás, a tananyag feldolgozása közben került sor a készség fejlesztésére. A legtöbb esetben a szokásos iskolai, tanórai tevékenységek során, azokkal összekapcsolva, az egyébként is feldolgozandó olvasmányok, tananyagok feldolgozása történt meg. Ezen kívül a gyerekeknek hetente két alkalommal mesefoglalkozásokat tartottunk. A cél az volt, hogy a mese, mondóka, vers segítségével fejlődjön az elbeszélési készségük és gyarapodjon a szókincsük. A foglalkozásokon rákérdeztünk az előzményekre, következményekre. Ezzel fejlesztettük a gyerekek gondolkodását. Ha azt akarjuk, hogy a gyerekekben az összes összefüggésfajta megértésének és alkalmazásának készsége kialakuljon, optimális működésűvé fejlődjön, akkor gondoskodni kell arról, hogy a gyerekek rendszeresen találkozzanak valamennyi összefüggésfajtával.

A SZENTBALÁZSI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN MÉRT EREDMÉNYEK ÖSSZHASONLÍTÁSA

	OKTÓBERI EREDMÉNYEK	*MÁRCIUSI EREDMÉNYEK*
Előkészítő szint	0%	0%
Kezdő szint	6%	0%
Haladó szint	44%	19%
Befejező szint	44%	62%
Optimum szint	6%	19%
Átlag	69%	78%

A két vizsgálat eredményei között nagy eltérés mutatkozik: októberben az osztály átlaga 69, márciusban 78 százalékpont. Az országos átlag ugyancsak 78 százalékpont. Öt hónapos fejlesztés hatására 9 százalékpontos növekedés következett be. Nagymértékben emelkedett az optimális és befejező szinten álló tanulók aránya. A befejező szintig eljutott tanulók aránya októberben 50% volt, márciusban ez a mutató 81% lett. Ők megfelelő vagy jó szinten tudják használni az összefüggés-megértési készséget. Fejlesztési feladatok a két szintet el nem érő tanulókkal vannak. Ezen tanulók aránya 19 százalékpont. Valószínűsíthető, hogy ez a jó eredmény a fejlesztésnek köszönhető.

TÓTH ISTVÁNNÉ

Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok II.

Olvasási készség, képesség, szövegértés

Az iskolába kerülő gyerekek előzetes dyslexiaszűrése 33%-nál jelzett veszélyeztetettséget. A második mérésnél (a beiskolázás évében) 28%-ra csökkent. Az első két osztályt végző tanulók 12%-a bizonyult valódi dyslexiásnak, 12%-a áldyslexiásnak, a maradék 2% sokféle olvasási nehézséggel, problémával küszködött ugyan, de egyik kategóriába se tartozott.

Folyamatos vizsgálataink, méréseink, megfigyeléseink eredményei a tünetek fajtáit mutatják:

A 12% dyslexiás (halmozott olvasási zavar) mindegyikének hangképzési hibái voltak, logopédiai képzésbe kellett volna bekapcsolni őket, folyamatosan. A kisiskolák ritkán alkalmaznak fejlesztő pedagógust, logopédus vagy jár, vagy nem az intézménybe (inkább az utóbbi). A szülők nem viszik el gyermekeiket a Nevelési Tanácsadóba, a Beszédjavító Központba. Ha az intézmény meg tudja oldani a rendszeres foglalkoztatásokat, a gyerekek járnak a képzésre, ha a családra hárul a feladat, nem. Hivatkoznak időhiányra, pénzhiányra egyaránt. A valóság az, hogy hiányzik a kellő motiváltság is.

A beszédhibák több hangcsoportra is kiterjedtek egy-egy tanulónál. Leggyakoribb a sziszegő hangoknál. A selypesség, a pöszeség azonos arányban fordul elő. Gyakori a zöngés hangok zöngétlenítése.

A fentiek (l. 1. rész) az olvasástechnika helyes kialakulásának gátjai. Ugyanúgy előfordultak az olvasásnál, mint a beszédben.

A leggyakoribb olvasási hiba a *betűfelismerés hiánya vagy hibás hang–betű azonosítás*, közismertebb nevén betűtévesztés.

A minden fokon dyslexiásnak bizonyulók az összes klasszikus hibafajtát elkövették: *b–d, b–p, h–n, t–f, n–u, t–j, a–á, e–é, u–ü, o–ö, ...*

A *betűcsere* is igen előkelő helyezést kapott: az inverz-szavaknál *ló–ól, tél–lét, tál–lát*, de hosszabb szavaknál is, értelmetlenséget okozva: *dobta–obdta, mókus–kusmó, manó–nóma*, A *betű- és szótagkihagyás* sokkal gyakoribb hibatípusként szerepel, mint a *betoldás: felvesz–felesz, felesleges–felesges, könyvtár–könyvár*, ... de előfordult: *felség–feleség, hasztalan–haszontalan, bögre–bögere*, ...

A *mást olvasás* értelmetlen szóroncsokat eredményezett, vagy téves azonosítással más szóalak került a helyére: *seregélyek–segélye, folytán–folyó, talán–halál, gyümölcs–gyüncs, uborka–upka*, ...

Az *újrakezdés* hibáit szinte már nem is számoltuk, olyan gyakran fordult elő.

A jobb fogalom híján, áldyslexiásoknak nevezettek ugyanezeket a tüneteket mutatták, de náluk organikus okok nem voltak kimutathatók. További pályájukat tekintve; egy részüknél erőteljesen csökkentek a hibák a későbbi iskolaévek alatt, egy részüknél zömmel a hiányzások nagy száma, a rendszeres gyakorlás hiánya stagnáló állapotot eredményezett.

Akadt olyan tanuló, aki 4. osztályra sem sajátította el az elfogadható olvasástechnikát.

Vizsgálati helyeink közül egyben foglalkoztattak fejlesztő pedagógust. A legjobb eredményeket itt kaptuk. Az 1–2. osztály végére a gyerekek fele technikailag jól olvasott, 35% hibásan, de a hibák zöme nem értelemzavaró hiba volt.

Elfogadható eredmény született azokon a helyeken, ahol rendszeresen logopédus foglalkozott a gyerekekkel, 42%-uk jól olvasott, 40% hibásan, de nem értelmetlenül. Ahol a pedagógus egyedül küszködött, a gyerekek 25%-a jutott el a jól olvasó szintre, a hibásan, de értelmesen olvasók aránya is 25 volt, a többiek „olvasását" nem lehetett olvasásnak nevezni.

A leszakadás első köre itt dőlt el, aki az első két osztályban (1–2. o.) nem jutott el az elfogadható technikai szintre, alig volt esélye a 3–4. osztályban előbbre jutni. A 3. osztálytól a túlméretezett tananyag, a sokféle anyanyelvi terület (nyelvtan, szövegalkotás) mellett nincs már idő, tanórai keretben olvasástechnikai komoly és mély fejlesztő munkára.

A négy és fél év tapasztalatai bebizonyították, hogy az a gyerek, aki 2. osztály végére nem képes elolvasni egy egyszerű szöveget, 3. osztály, de 4. osztály végére sem jut el idáig egyéni fejlesztés nélkül.

Tragikusnak tartom, hogy olvasni nem tudó gyerek továbbhaladhat, olvasni nem tudását „kompenzálja" másfajta anyanyelvi tevékenységgel; szépen mesél, verset mond, kiegészíti a mondatokat. Az olvasástechnika hiánya nem helyettesíthető semmivel!

Minden gyereket meg lehet tanítani az „olvasás tudományára", de lehet, hogy másként mint a többit, lehet, hogy hosszabb idő alatt.

Megjegyzést érdemel az 1–2. osztályos tankönyvek szóanyaga is. Amit a gyerek nem ismer, nem tud, nem tudja elolvasni sem. Ez az átlagos nyelvi szinttel bíró gyerekekre is igaz, hát még a sokszoros nyelvi hátránnyal iskolába kerülőkre!

Nem vagyok meggyőződve arról, hogy minden 6–8 éves aktív szókincsében előfordul a *dzsinn*, a *xilofon*, a *Quasimodó*, a *karát*, a *yard* és még hosszasan sorolhatnám.

Az általunk vizsgált gyerekeknek az is súlyos problémát jelentett, hogy melyik a *zsiráf* és melyik a *zebra* – mivel mindkettő hívókép is egyben, további bonyodalmak kiváltójává vált (hangleválasztás, fonémaejtés). Minden olyan esetben, ha a hívóképhez nem társul mozdulat is (fonomimika), a kép nem cselekvést, hanem tárgynevet indukál, tehát nem *épít*, hanem *ház*, nem *önt*, hanem *kanna*, nem *olvas*, hanem *könyv* vagy *újság*, ...

Az olvasási készség, a puszta olvasástechnika még nem jelent olvasástudást, hiszen az olvasás jelazonosító funkciója nemcsak a hang–betű azonosítást jelenti, hanem a szókép–jelentés megfeleltetést is, nem szólva a bonyolult szószerkezetről, mondatokról, ezek kapcsolódási módjáról és akkor még hol vannak a különböző gondolkodási műveletek; a lényegkiemelés, a csoportosítás, az összehasonlítás, a következtetés, az írói szándék megértése, az összefüggések feltárása, az ítéletalkotás.

Szembesültünk azzal, hogy tanulóink olvasási nehézségei, párosulva a szókincshiánnyal, olyan megértési gátat alkotnak, amelyen alig lehet túljutni. Az még csak megdöbbentett, amikor a mesék Üveghegye borosüvegként, illetve üvegek halmazaként jelent meg a rajzokon (mint az üvegvisszaváltónál). Érthető, de el nem fogadható, hogy ahol a tárgyi világ hiányos, a verbalitás a tényekre szorítkozik, ott a fantázia sem lehet gazdagon szárnyaló. A legegyszerűbb meséket véve alapul, a szavak jelentésének átlagosan 50–70%-át nem ismerték. Hiányos volt a tárgynevek ismerete is, de az elvont fogalmaké még inkább. A kötőszavak, viszonyító szavak, utalószavak hiánya súlyos értelmezési gondokat okozott.

Magyarázatot igényelt ki a *kukta*, a *kondás*, a *huszár*, a *vitéz*, a *csizmadia*, a *földműves*, mit csinál a *köcsögös*, a *köszörűs*, a *molnár*, a *mészáros*, a *vándorlegény*. Bonyolultabb terület az elvont fogalmak köre; a *tisztességes*, a *szorgalmas*, a *rest*, a *ravasz*, a *bugyuta*, a *hiszékeny*, a *bátor*, a *hős*. A *„hát uramfia"* kifejezésből a hát a testrészt testesítve meg „hátat fordított az úrnak a fia" „fordítást" kapta. Az *„az, aki"*, *„olyan, amilyen"*, *„onnan, ahonnan"*, *„az, amelyik"* típusú szerkezetek teljes káoszt okoztak.

Az átvitt értelmű kifejezések, szólások, hasonlóak ugyancsak „fordítást" igényeltek; *„fülön csípték a ravaszdit"*, *„várta, míg meg nem unta"*, *„egyik szavamat a másikba ne öltsem"*, ...

Amikor az egyszerű, egy szálon futó meséket kellett reprodukálni, kiderültek a félreértések, vagy inkább meg nem értések.

Egy mesét egy–két órán nem lehetett értelmezni. Hiába készítette elő a pedagógus a szövegértést tartalmi és technikai szempontból egyaránt, a „csapdák" működtek.

A mesékkel sem igazán boldogultak, a mondák, elbeszélések még több nehézséget jelentettek. A történelmi témájú szépirodalmi olvasmányok veretes szövegei nehezen kódolhatónak bizonyultak. Egy-egy olvasmányban szinte mondatról mondatra kellett haladni, minden 4–5. szót magyarázni, értelmezni. A szövegösszefüggések kihámozása lassú, aprólékos, több órai munkát igényelt. 4 órán át jutottak el a nándorfehérvári győzelem „megfejtéséhez"; ki volt a várban, ki honnét támadott, ki kit kerített be, ki győzött? Tévedések elkerülésére, ez nem történelemtanítás, hanem szövegértési feladatsor. Lerajzolva, jelölve érthetőbb, mint a munkafüzet „látszatfeladatain" keresztül.

Különösen nehéz dió volt az emberi cselekedetek értelmezése, ki miért cselekedett úgy, ahogy. A Fizetés az étel szagáért című mesében a pecsenyesütőt okosnak, leleményesnek tartották, amiért a pecsenye illatáért pénzt kért. Dugovics Titusz buta volt, amikért nem engedte a zászlót kitűzni. A furulya című mondában a vak koldus balek volt, amiért a kenyérkeresetet jelentő „eszközeit" felajánlotta a legendás hírű Damjanich tábornoknak.

Természetesen ebben benne van napjaink önző világa, a hiányzó érzelmi nevelés fehér foltja, de akkor is szörnyű, hogy a szövegből áradó emberség ennyire nem jut át, a hősiesség, az önfeláldozás, a tisztesség nem jelent értéket.

A természettudományos olvasmányok másfajta nehézséget jelentettek. Az információ-túlterheltség miatt alig rögzült belőlük valami. Az elefántról szóló olvasmányból csak annyi, hogy hatalmas és szürke, az óriáskengururól az erszényben lakó kiskenguru.

Sajátos gyakorlat, a munkafüzetek is ezt sugallják, hogy minden szöveg azonos módon közelíthető meg. Ennek következménye a felületesség, a felszín súrolása.

A szépirodalmi szövegek mélyebb rétegeihez el sem jutnak.

Az ismeretközlő szövegek szigorú logikai felépítését, az információk egymás melletti és egymásra épülését nem is vizsgálják. A szaknyelv, a szakszavak elsikkadnak. A nyelvi hátránnyal küszködő gyerekeke sem kapják meg a mentőöveket, a segítő technikákat.

Elképesztő, nem minősíthető azon feladatok sora, amelyek arra adnak utasítást, hogy mondják el az ismeretközlő olvasmányok „tartalmát", ahelyett, hogy az elsajátított információkra, tényekre kérdeznének. A vizsgált tanulóréteg egyébként is hajlamos a felületességre, a könnyebb megoldások keresésére.

Érthető, nem könnyű a megfelelő szavak, kifejezések megjegyzése, alkalmazása – de e nélkül nincs értelmes tanulás, végiggondolás, értelmező olvasás.

Itt folytatódik a leszakadás második köre; a tanuló nem rendelkezik olyan ismeretekkel, amelyek a szövegértést lehetővé tennék. A taneszközök (tankönyv, munkafüzet) nem tartalmaznak segítő technikákat!

Néhány program, minta a Lépésről lépésre segít ugyan kisiskolás korban, de nincs folytatása. A gondolkodásra nevelés, mint a Kritikai gondolkodás fejlesztése című program, nem elég közismert.

Az a gyerek, aki olvasástudás (technika és szövegértés) nélkül jut el a felső tagozatig eleve kudarcra van ítélve. A nyelvi hátrányok itt hólabda elv alapján lavinaszerűen zúdulnak alá, és menthetetlenül betemetik.

A négy és fél év utáni kép:

- a dyslexiások egynegyede megtanult olvasni,
- az áldyslexiások fele szintén
  - a szövegértésük azonban nagyon gyenge maradt
- a technikailag sok hibával olvasók egyharmada visszaesett a 3–4. osztályban
  - szövegértésük hiányosnak bizonyult
- a jól olvasók 5–7%-a különböző okok miatt nem fejlődött tovább, megrekedt az „el tudom olvasni, de nem igazán értem" szintjén.

Összegezve: A nyelvi hátránnyal küszködő gyerekek 32–38%-a nem jutott el az alsó tagozat végére a kívánatos és szükséges olvasástechnika birtoklásáig. 45–55%-uk nem értette az olvasottakat (szövegtípustól függően) olyan szinten, amely az önálló tanuláshoz alapot adna. 10%-uk enyhe fokú értelmi fogyatékosnak minősült.

Szövegalkotás szóban és írásban

AZ ÉPÍTŐELEMEKRŐL

Az óvodáskorúaknál és az 1–2. osztályosoknál a szókincs szűk volta meghatározónak bizonyult. Vizsgáltuk a szóhasználatot és a gyakorisági mutatókat.

A szókincs összetétele a következőképpen alakult: leggyakrabban használt a határozott névelő, követi az és, a hogy kötőszó, csak ezután szerepeltek a gyakoribb főnevek, majd az igék, nagyon kevés a melléknév, a számnév, az egyéb szófajok elvétve fordultak elő.

A toldalékok használata nagyon bizonytalan, sokszor hibás, ez a képzők, a jelek és a ragok alkalmazására egyaránt igaz.

A mondatalkotások szintjét a fentiek alakították. A leggyakoribb mondatfajta a tőmondat volt, általában egyszerű állításokat fogalmaztak meg. A spontán beszéd elemzését rejtett magnetofon segítségével rögzített anyagon végeztük. A hatalmas anyag összegzése figyelemreméltó eredményeket hozott.

ÁTLAGEREDMÉNYEK:

	FŐNÉV	*IGE*	*MELLÉKNÉV*	*SZÁMNÉV*	*KÖTŐSZÓ*
4–5 évesek	40	21	4	4	2
6–7 évesek	56	24	9	13	5

Ennyi önálló lexémát használtak beszédük során.

A szóródás a két legnagyobb szófajnál 10–150.

Egy egyetlen alkalommal használt lexémák száma nem volt túl magas, nem haladta meg a 10%-ot, a 2–10 alkalommal használtak 32%-os arányt mutattak, a többi az előbeszédben leggyakrabban forgók köréből került ki.
A főnevek közül az *ember*, a *lány*, az igék közül a *volt* szerepelt a legtöbbször. Nagyon sokszor az *izé* töltelékszó helyettesítette a megnevezendőt, de a *vagyis* szintén magas arányban került elő.
A fentiekből következik a szóismétlés gyakorisága.

A SZÖVEGALKOTÁS, A SZÓBELI FOGALMAZÁS

A képolvasás általában kimerült puszta felsorolásban, mi van a képen? Kérdésekre egy-egy mondatos válaszok születtek. Az 1–2. osztályosok 2–3 összefüggő mondata ritkán mutatott tartalmi összefüggést, inkább csak az *és* kötőszó kötötte őket össze.
A leggyakoribb forma: *A képen van a postás. Táskája van. És a néni áll a kapuba.*
A cselekvések egymásutánja, a szereplők térbeli elhelyezkedése, a jellegzetességek megfigyelése, a színek, formák az önálló megfogalmazás során alig fordultak elő.
A képsor segítségével történő szövegalkotás szintjét a képek száma határozza meg. A gyerekek 70%-a egy-egy képről 1-1 mondatot mondott, 17%-uk egy-egy képről 1–2 mondatot, 13%-uk 2–3 mondatot. A mondatok 65% volt tőmondat, 30%-a egyszerű bővített mondat. A mondatoknak csupán 33% volt tartalmilag és formailag is helyes, a többi vagy egyik, vagy mindkét szempontból hibás.
Jellemzően alig fordultak elő a relációs szókincs nagyon szükséges anyagának elemei. Nem azt mondták, hogy mellette, előtte hanem azt, hogy *ott van*. Az időbeli relációban egyeduralkodó volt az *akkor*, sem az *előbb*, *később*, sem a *majd* nem szerepelt.
Az összehasonlítást nem a magasabb, alacsonyabb, ugyanakkora képviselte, hanem a *kisebb* és a *nagyobb*. A történetek befejezését is általában egy mondattal oldották meg. A gyerekeknek közel fele ezt sem tartalmi összefüggéssel kapcsolta, hanem meseformulával: *Itt a vége, fuss el véle! Most is élnek, ha meg nem haltak.* A történeteket is így fejezték be, holott ez nem volt a történethez kapcsolható.
A kérdésre, hogy mi történhetett ezután (az utolsó kép után vagy az elhangzott történet után), ilyen válaszok fordultak elő nagy számban: *És elmentek haza.*
A 6–7 évesek mindössze 10%-a képzelte el csupán a történet logikai folytatását és fejezte be 2–3 mondattal.
A mesék, történetek reprodukálása sokkal sikeresebbnek bizonyult. Használták a szófordulatokat, az állandó elemeket. A cselekmény egy-egy eleménél leragadtak, Hófehérke történetében a legérdekesebb elem az volt, hogy bement a törpék házába (lakásába), mert azt hitte, hogy nem lakik ott senki. A cselekmény 1–2 eleme fordulata kimaradt. A kevésbé ismert mesék szereplőinek nevére nem emlékeztek, helyette a *lány*, az *asszony*, az az ember szerepelt, mostoha helyett boszorkány, előfordult átköltés is Holle anyó helyett *Holló anyó*, Mirkó királyfi helyett *Mikro királyfi*. A lényeget mintegy 40%-uk visszaadta.

A 9–10 évesek, a 3–4. osztályosok szó- és írásbeli szövegalkotását, fogalmazását egyaránt vizsgáltuk. A mesék, történetek reprodukálása volt a legsikeresebb itt is. A történetek cselekményszövését többé-kevésbé követték, a lényegkiemelés azonban itt is esetleges volt.

A tanulóknak valamivel több mint 10%-a idegen elemeket szőtt bele a történetbe, mesébe. Holle anyó meséjében a lusta lány nyakára kobrát tettek, Hófehérke mostoháját lelőtte a királyfi, Piroska nagymamája pörköltöt főzött a farkasból.

Használták a kezdő és befejező nyelvi formulákat, az állandó elemeket.

A mondák kicsit nehezebbnek bizonyultak, a nevek, az adatok gyakran elsikkadtak, a meg nem értett kifejezéseket hibásan használták; Hunyadi János kétélű karja helyett *kételtű* kardjával vágott utat a törökök között.

A képsorokról történő szövegalkotás a tanulók felénél nem lépett túl a képolvasáson. 1–2 mondattal leírták mit látnak, de nem sikerült végiggondolni mi történik. Előzmény, következmény nem szerepelt náluk.

Egynegyedük, egyötödük birkózott meg sikeresebben a feladattal, ők 4–6 mondatos fogalmazást készítettek. Sajnos, ennek a fele is hézagos, hiányos volt. Csupán 10%-uk képzelt el és írt le történetet, amely logikus és követhető volt.

Az élményen alapuló szövegalkotás sikerült a leggyengébben. Több témából lehetett választani:

– Egy kellemesen eltöltött délután (vagy vasárnap)
– Amire szívesen emlékszem vissza
– Velem történt

Nem váratlanul, azonnal kellett megfogalmazniuk, egy héttel előbb kapták a feladatot, gondolják végig, miről beszélnének, írnának, készíthettek emlékeztetőt, vázlatot, jegyzetet. Alig mérhető arányban készítettek csak ilyent.

A produktumok 4–8 mondatosak voltak, a szélső pólusok 3 ill. 14 mondat. Furcsa történetek kerekedtek, volt, aki Ricsi káposzta-lopását, volt, aki játékos „eltévedését", volt, aki a lányok öltözködésének kilesését mutatta be. Egységesek abban voltak, hogy az élmény hiányzott belőlük. Száraz bemutatás, megjegyzés arról, hogy jót nevettek, de hogy mi volt a vidámság forrása, mi volt belőle maradandó, arról nem esett szó.

A jellemző forma a szóbeli szövegalkotásnál:

1. *„Akkor délután... amikor jól tö. töttük el, ... akkor, izé, e. mentek a gyerekek... én is a káposztás kertbe. Figyé. tünk, a Ricsi meg lopta a káposztát, ... jó sokat. Annyit, izé röhögtünk. Jó egy délután vó. t."* (3. osztályos K. A.)

2. *„Mi meg akkor ... e. gondú. tuk, hogy meglessünk a lányokat... izé, a tornaóra előtt, amikor fő. húzzák a tornaruhát... vagyis amikor vetközköttek. E. kez. tünk röhögni, észrevették, megkergettek, ... meg még vizet is locsú. tak utánunk. A tanár bácsinak is beárú. tak, ku... vagyis jó nagy balhé vó. t."* (4. osztályos O. M.)

A szókincsbázis túl szűk, ezt forgatják. A mondatalkotás nehézkes, sok a szünet, a hézagpótló szavak használata. A szófajok közül az főnevek, az igék, az időhatározó szavak, a névelők, a kötőszavak szerepelnek. Melléknév nem is fordul elő.

A cím és a tartalom nincs igazi összefüggésben.

Elemi műfaji ismeret kimutatható az elbeszélésre vonatkozóan. A helyszín szerepel, az időt a jellegtelen akkor helyettesíti, a szereplők megnevezése hiányos, bemutatásuk nem szerepel. Párbeszédet nem alkalmaztak. A szereplők beszédét olyan szinten sem mutatták be, hogy mondta XY.

Az elemi szerkesztés ismeretelemei megtalálhatók, bár hiányos az alkalmazás. Az első fogalmazásban megtalálható

az előzmény: *kimentek a káposztáskertbe*
az esemény: *a káposztalopás*
a következmény: hiányzik.

A másodiknál
ok: *leskelődni akartak*
okozat: *észrevették, megtorolták*
befejező gondolat: tulajdonképpen nincs.

A 4. osztályos szövegalkotásában a logikai tagolás, a makroszerkezeti elemek; bevezetés–tárgyalás–befejezés hármasa ugyancsak hiányos, csak a tárgyalás fedezhető fel, a bevezetés elemei hiányosak, a befejezést egy „értékelő" mondat pótolja.

Szerkesztési alapelvként mindkettőben az időrend szerepel, ez megfelel az elbeszélés egyik rendező elveként.

A 3. osztályosnál az eseménysor két mozzanatból áll, a 4. osztályosnál háromból. Mindkettőnél az események kapcsolódnak, az előzőből következik az újabb esemény. Egyik sem fogalmaz meg a történetből tanulságot, nem alakít ki véleményt arról, ami történt, csak annyit, hogy *jó volt*, ill. hogy *balhé volt*. Következtetés nincs.

A nyelvi megformálás, a stílus sok kívánnivalót tartalmaz.

Helyességét vizsgálva csak a tömörségük jó, a magyarosság, a világosság, a szabatosság nem jellemző rájuk.

A szép stílus jellemző jegyeit is nélkülözik, a természetesség az egyetlen, amely megtalálható bennük, sem a szemléletesség, sem az élénkség, sem a választékosság, sem a változatosság nyelvi eszközei nincsenek jelen. Nem használnak hangutánzó, hangulatfestő, se rokon értelmű szavakat sem.

Az írásbeli szövegalkotást is vizsgáltuk a szóbelinél bemutatott formában is:

3. osztályban mese reprodukálása
(10 fő) – elbeszélés képsor segítségével
– elbeszélés élmény alapján

4. osztályban történet reprodukálása
(10 fő) – elbeszélés képsor alapján
– elbeszélés élmény alapján
– új műfajként: játéktárgy leírása

A szóbeli szövegalkotásnál végzett elemzéstől markáns eltéréseket nem tapasztaltunk. Csupán a hézagpótló szavak és a szünetek különböztetik meg a két nyelvi szint eltéréseit. A terjedelem nem bővebb, sok esetben inkább szűkebb, pedig több idő állt rendelkezésre. A szerkesztés hasonló, a szövegfoltok csak néhány tanulónál jeleznek legalább formai tagolási kísérletet. Alapelvként csupán az időrendi felépítés fordult elő (sem a helyszínek, sem a szereplők szerinti nem). A makroszerkezeti jellemzők ugyanúgy hiányoztak. Sajnos, a stílus sem bizonyult jobbnak.

3. és 4. osztályban egyaránt valamennyi fogalmazást előkészítették a pedagógusok. Valamennyi anyaggyűjtési módot alkalmazták (megfigyelés, olvasás, visszaemlékezés, fantázia). Új feladathelyzetként a címadást a tanulók végezték, önállóan.

Az elemzést a következő szempontok alapján végeztük.

		3. OSZTÁLY	4. OSZTÁLY
1. A cím:	érdeklődést keltő, találó	1	2
	elfogadható	4	4
	rossz, hiányos	5	4
2. A mondatok száma:	3–5:	7	2
	6–8:	2	2
	9–12:	1	3
ebből	értelmes	55%	60%
	értelmetlen	45%	40%
	tőmondat	74%	68%
	bővített mondat	23%	28%
	összetett mondat	3%	4%
3. A mondatok viszonya:	hibátlanul kapcsolódnak	10%	15%
	hézagos	50%	50%
	nem kapcsolódnak	40%	35%
4. A fogalmazás felépítése:	jól szerkesztett	10%	18%
	kevés hibával	55%	55%
	rossz	35%	27%
5. Az anyag elrendezése:	logikus (időrend, térbeli)	10%	16%
	kevés hibával	48%	50%
	zavaros	42%	34%
6. Szóhasználat, stílus:	gazdag, egyéni, találó	2%	4%
	változatos, gördülékeny	2%	6%
	hétköznapi, száraz	60%	60%
	szegényes	60%	52%
	bőbeszédű, dagályos	8%	10%
	túl tömör	50%	50%
	használ rokon értelmű, ellentétes jelentésű szavakat	2%	4%
	hasonlatot, megszemélyesítést	1%	4%
7. Szóismétlés:	nincs	3%	5%
	(indokolatlan) előfordul	11%	12%
	gyakori	86%	83%

Egy-egy jellemző szerint az elbeszélés élményen alapuló műfajából:

„A horgászati élmény

Elmentünk az Olivérel a halas´tóra´horgázni. Az Oli kuk-kacot rakot a botyára. Beis kapta egy´kis´hal nemis kelet nekünk viszadoptuk. Azután még eset az Oli töb kishalt de ketö´naggyobat is. Evitük´haza, a mama megsütöte ahalt jóvót azöszes." (3. osztályos H. A.)

„Moziba vótunk

Szombaton meknéztünk egy filmet, a cimre a nyavaja tugya de a Szilvesztersztalonn jáccott bene. Akora pofonokat osztogattott, hogy nem győsztünk röhögni. Mindenkit jókiosztot ő´let a nyertes sok´pénzt nyert. Nagyon tecet a film, jószórakosztunk. Vasárnap is moziba megyünk, ha´lesz pénz mega dáridó." (4. osztályos H. L.)

A 4. osztály új műfajából, a leírásból legkedvesebb játékukat kellett bemutatni. A jellemző szint:

„A játékom
A legkedvesebb játékom a kékjátékmackó. Má nem tudom kitüis kaptam régen van. Nemnagy de lehet vele jáccani. Kék szine kétkeze és kétlába van. A szeme gombol van, ruha nincs rajta. A keze a lába kifelé vanával. Jó jáccani van kiis lehet mosni mer piszkos."

A megfigyelés pontos, a bemutatás kicsit kevésbe sikeres, egyértelműen a nyelvi eszköztár szegénysége miatt. Formai tagolása nincs, de tartalmi szempontból az első két mondat a bevezetés. A leírás sorrendje az anyag térbeli elrendezését mutatja; globális, majd részletező a leírás. Fentről halad lefelé. A téma kifejtése hiányos, de láttat, el lehet képzelni a játékot. A befejezés kicsit suta, nem is igazi lezárás.

Az értelmező olvasást a dolgozatok zöménél megnehezíti a rettenetes helyesírás. Sokszor inkább sejteni lehet, mit akart írni a tanuló. Előfordult, hogy némán olvasva sem értettük, amikor hangosan felolvastuk, valaki megértette közülünk, esetleg maga a felolvasó is.

Ilyen volt a mackó lába, amelyik *„kifelé van állva"*, tehát kedvesen kétoldali csámpás.

Volt olyan is, amivel nem tudtunk mit kezdeni; Oli halat *„eset"* – mi lehet?, vagy miért kell a vasárnapi mozihoz *„dáridó"*?

Nem könnyítette munkánkat az sem, hogy a vizsgált tanulóréteg közel 2/3-a nagyon csúnya, esetenként alig olvasható külalakkal ír. Pontatlan, hanyag a betűformálás, a betűkötés. Az írástechnika hiányosságai halmozottan sok, figyelmetlenségből fakadó hibát okoztak még a fentiek mellett (ékezetek, kihagyások).

ÖSSZEGEZVE:

A szövegalkotás az az anyanyelvi terület, amelyen az összes többi terület hiányosságai megjelennek.

Kiindulópontunk, a beszédtechnika, az élőbeszéd és az olvasás hiányosságain át a szóbeli szövegalkotásra hat negatív módon. A szókincshiány mindkét nyelvi szinten gyenge eredményeket hozott. A relációs szókincs hiánya a szövegértési problémákon keresztül a szövegalkotásban is megmutatkozott. A toldalékok helytelen használata értelmetlenségi hibák forrása. A mondatok elemei a fentiek, ezek hiányosságai lehetetlenné teszik a mondatalkotást, a mondatfűzést megfelelő formában.

A nagyon gyenge nyelvi ismerettel iskolába kerülő gyerekek 4–6 év alatt sem tudtak elfogadható nyelvi tudásig eljutni. Tízszeres hátrányokat nem lehet ennyi idő alatt semmissé tenni. Lemaradásuk 10 éves korra is többszörös marad. A következetes fejlesztő munka hatása is csak egynegyede, szerencsés esetben egyharmada az elvártnak.

A nyelvi ismeretek hiánya a kifejezőképesség elégtelensége mellett a helyesírási, nyelvhelyességi problémák tömkelegét halmozza fel hólabdaszerűen.

A családi és mikrokörnyezeti hatásokat az iskola tompítani képes, de felszámolni nem.

Összegzés, ténymegállapítás, tanulságok leszűrése, a tapasztalatok alapján a fejlesztési lehetőségre utalások

5 éves tényfeltáró munkánk első fejezete lezárult, a folyamatos mérések adatait összesítettük. Településenként, intézményenként és gyerekenként önálló összesítő anyagaink vannak.

Az általánosítható megállapítások az elsődlegesek, de minden esetben fontosnak tartjuk a szélső pólusok megemlítését is.

Kutatási területünk olyan településekre korlátozódott, amelyek zártak; nincs munka, nincsenek kitörési pontok, nincs fejlődés, nincs húzóerő, nincs kulturális élet, nincsenek lehetőségek.

A szülők aluliskolázottak, szakképzetlenek, zömmel munkanélküliek. Az anyagi lét korlátozott, segélyekből, járadékokból élnek. A város peremén élőknek csak annyi az „előnyük" a falun élőkkel szemben, hogy a város húzóereje, a plázák, a kirakatok világa mágnesként vonzza őket. Amíg az utóbbiak csak ritka ajándékként látnak ilyet, az előbbiek gyakrabban láthatják.

Az információk forrása, a tanintézményeken túl, a TV, a kisbolt és az utca, az otthon falain kívül.

A nyelvi hátrányok elsődleges oka a családi környezet, a mikrokörnyezet. A kisgyermek analógiás úton sajátítja el a szókincs alapvető készletét, a nyelvi struktúrákat, a mondatalkotás alapjait (a toldalékok használatával), a mondatfűzés jártasságát. Az alapvető kommunikációs képességeket megalapozó szokások; a köszönés, a közlés, az információkérés és -adás, a kérdés, a megbeszélés formulái is így jutnak birtokába.

Az általunk vizsgált gyermekek az óvodába a fentiek hiányával, alig értékelhető szinttel kerültek. Változó korban kezdték az óvodai életet, 3–4–5 éves korban. A megkésett beszédfejlődés szinte valamennyiüknél jól érzékelhető volt. A hangképzés hibái miatt minden harmadik gyerek beszéde csaknem érthetetlen volt, inkább sejthető mint érthető. A tárgyi világ ismerete is hiányosnak bizonyult, a megnevezések helyett mutogatással próbálkoztak. A játékok közül a bohóc, a hintó, a babaház, a mosógép, a bölcső, a tollaslabda – de volt olyan, aki babán és labdán kívül egyetlen játékot sem tudott megnevezni. A bútorok, az edények, a ruhadarabok közül is csak néhánynak tudták a nevét. A környezet tárgyait, élőlényeit hasonló módon nem tudták megnevezni. A gyűjtőfogalmak szinte teljesen hiányoztak a nyelvi eszköztárból.

A kanálon kívül nem ismerték az evőeszközök nevét, az ételek nevét sem. Minden húsétel csak hús megnevezést kapott, a főzeléket egyáltalán nem ismerték, a szót nem használták.

A gépek, szerszámok ismerete is ugyanilyen volt, a legtöbbnek nem tudták a nevét, de néhánynál tudták mire való, amivel ásnak – ásó, kapa, gereblye, amivel kicsavarik a szöget – csavarhúzó, fogó.

A funkció ismerete dominált az ágynemű, a lakástextil terén is; függöny helyett, amit az ablakra raknak, az asztalterítő helyett, ezt takarik a ágyra vagy a asztalra.

A tisztálkodási eszközök, higiénés tárgyak, eszközök esetében a szappant, a törülközőt, a fogkefét kevésbé ismerték mint a rúzst és a kölnit.

Az állandó nyelvi szerkezeteket szinte egyáltalán nem ismerték, nem értették: elment szerencsét próbálni, lefülelte a csalót, elszalasztotta a szerencséjét, rámosolygott a szerencse.

Mondatalkotásuk több hibatípust mutatott: hiányos, befejezetlen mondatokat; hibás, helytelen toldalékolás miatt nem értékelhetőeket; egyeztetési, nyelvhelyességi hibásakat.

Gyakoriak az egyszavas és a tőmondatos válaszok.

A szókincshiány minden nyelvi megnyilatkozásra rányomta bélyegét, hiszen ezen alap nélkül nem működőképes a nyelv.

A közlés, a szándéknyilvánítás elemi normái nélkül kezdték az óvodai életet. Csak néhány százalékuk ismerte a kérem, a kérem szépen, szeretném, legyen szíves formulát, kicsit több a köszönöm kifejezést.

A gyerekek felénél tapasztaltunk erőszakos, agresszív magatartást, elvenni a másiktól valamit, fellökni, megütni – mindezt durva, nyomdafestéket nem tűrő nyelvi megnyilvánulással kísérve. Döbbenetes szavak, kifejezések hangzottak el a kicsik szájából, amelyeknek a jelentésével, a tartalmával sem lehetnek tisztában (jó esetben)!

A beszéd formai oldalára visszatérve jellemző a zöngés–zöngétlen mássalhangzók keverése, inkább a zöngétlenítés felé: búza – pusza, gomb – komp, elvitte – elfitte, gyerek – tyerek.

A cigány származásúaknál a másik nyelv (pl. a beás vagy az oláh) hangképzési mechanizmusa, fonémarendszere is jelentkezett: tyúk – csuk, gyík – dzsik, gyerek – dzserek. A magánhangzóknál az é, az ő, az ű hiánya: kér – kír, öreg – ereg, füle – file.

A múlt idő képzését, a feltételes mód jelének használatát egyáltalán nem tapasztaltuk: az apa el van menve, odamennének helyett odamennék.

A hiányzó szavak helyettesítésére leggyakoribb az az névelő: és akkor az ott áll, az meg odamegy.

A nyelvhelyességi hibák állandóak: -suk, sükölés; meglássuk, tudhassa, levehessük.

Szövegalkotásuk nem igazán nevezhető szövegnek. A mondatok egymás mellettisége nem tükröz kapcsolódást. 2–3 mondaton túli szöveget spontán beszédükben is ritkán alkotnak.

Szövegreprodukálásra alig hallottunk példát, nem ismernek meséket, filmeket a tv-ből. Mindent néznek show-műsorokat, vetélkedőket, reklámokat, akciófilmeket – ezekről beszélnek is, amit megértettek vagy csak azt, ami tetszett.

Az óvodai anyanyelvi nevelés hatására a szókincs bővülése tapasztalható, elsősorban a tárgyi világ megnevezése terén. Sokkal kisebb mértékben, de megjelennek az elvont fogalmak is; jóság, jószívűség, bátorság, okosság.

A mesék, történetek hallgatása során a nyelvi szerkezetek is rögzülnek kisebb-nagyobb mértékben az emlékezetben. Sajnálatos, hogy többségének jelentésével nincsenek tisztában. A 6 évesek is ugyanazt ugyanazzal magyarázták: megtalálta a szerencséjét; kereste a szerencséjét és meg is találta. Mi az a szerencse? – azt nem tudom, lehet, hogy pénzet talált. Fülön csípték – azt jelenti, hogy megfogták a fülinél fogva és húzták.

A mesék kezdő és befejező formulái ill. egyéb kifejezése meg-megjelennek a szövegreprodukálásban. Egyszer volt hol nem volt. Boldogan éltek, míg meg nem haltak. A meséknél jellemző az egy-egy mozzanat kiragadása, a cselekmény követése, a fordulatok visszaadása csupán 8–10%-uknál jelent meg.

A beszéd tartalmát vizsgálva a szituativitás jellemző, nehezen követhető, hogy miről van szó egyáltalán.

A beszéd formai oldalán a hangképzésben megjelennek a hiányzó hangok, de a tévesztések továbbra is jellemzőek. A hiányzó magánhangzók beépülnek, de a szokás révén visszatérnek a helytelenül használt szavak. A mássalhangzóknál a zöngétlenítés jellemző maradt.

A legproblémásabb terület, a reláció-szavak ismeretének szinte teljes hiánya, az óvodai évek alatt megjelenik; a helyre vonatkozóak: alatt, mellett, fölé; az időre vonatkozóak; előbb, később, majd; mennyiségiek; sok, kevés, néhány, tömérdek; hasonlóságiak: ugyanakkora, kisebb, ugyanolyan, hasonló.

Használtuk kis mértékben épült be a gyerekek beszédébe.

Az óvodai anyanyelvi nevelés hatása azoknál a gyerekeknél vált kimutathatóvá, akik legalább 3 évig jártak óvodába. A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően sok az olyan gyerek, aki 3–4 évig volt óvodás, arányuk 34%-os. A 2 évet óvodában töltőek eredményessége jelentősen kisebb mértékű az anyanyelvi területeken, az 1 évig járóknál pedig értelemszerűen még szerényebb. Akik alkalomszerűen vagy nem jártak óvodába olyan nyelvi szintet mutattak, amely 2–3 éves gyerek szintjének felelne meg.

A fenti képet árnyékolja, hogy a fejlődési szintet a kiindulási ponttól kell számítani. Mivel az óvodába kerüléskor szókincsük pár tíztől a másfélszázig terjedt, az óvodai évek alatt megötszöröződve, meghatszorozódva is nem terjedt túl az egyezer szó ismeretén. Tehát a beiskolázáskor jó esetben is öt–hatszoros a lemaradás, a nyelvi hátrány, a többi gyerekkel összehasonlítva, de előfordult a tízszeres is.

MELY TERÜLETEKEN TUDNA EREDMÉNYESEBBEN SEGÍTENI AZ ÓVODA?

- Képek segítésével a szókincs bővítésével tárgykörösen: pl. *háziállatok: tyúk, kakas, kacsa, liba, tehén, borjú, ló, csikó, kecske, gida, birka bárány, ... bútorok: asztal, szék, fotel, ágy, heverő, szekrény, komód, puff, ...* A mesék kapcsán vissza lehetne utalni ezekre: *Hogy nevezzük a kecskemama kicsinyeit?*
- A képek alapján mondatok alkotásával: pl. *Milyen szárnyasokat látunk a baromfiudvarban? Hova hajtják be a tehenet? Hol szaladgál a kiscsikó?* Így lehetne gyakoroltatni a toldalékok helyes használatát, a helyes mondatalkotást.
- Az állandó nyelvi szerkezeteket a mesékből kiemelve értelmezni lehetne; pl. *rámosolygott a szerencse, végre valahára neki is szerencséje lett, sikerül az, amire vágyott, amit szeretett volna.* Ismeretüket úgy lehetne megerősíteni, hogy rákérdezni az idő múltával.
- Egy-egy mesét huzamosabb időn keresztül újra és újra változatlan formában mesélve, a mesékről beszélgetve, a reprodukálás képessége fejleszthető.
- Képsor segítségével vagy applikációs képekkel segíthető az emlékezet pontossága. Így lehet a csomópontokat követni vagy az eseményeket előbbre vinni. Pl. : A kismalac és a farkasok című mesénél fokozatosan felrakni a kismalac házát, a kopogtató farkast, a beengedés fokozatait, a forró vizes fazekat, ...
- Sok-sok ritmusos vers megtanulásával a pontos szövegmondáshoz tapsolást, kopogást, tánclépéseket kapcsolni. A memoriterek rohamosan bővítik a nyelvi eszköztárat. A ritmusérzék fejlesztésével a hallás, a beszédritmus (szótagok) is fejlődik. Ez még bővíthető a versek éneklésével ill. dalok éneklésével. Alkalmasak mindkét terület fejlesztésére a kiszámolók, a körjátékok, a fogócskák, a felelgetők.
- Mindennapi beszélgetés tárgyai lehetnek az évszakok, a hónapok, a hét napjai, a napszakok. A játékok elrakásánál, rendezésénél a helyük megnevezése; *a babát a mackó mellé, a babakocsit a polc alá, a pillangót a méhecske mögé* – segítené a reláció-szókincs kialakulását, fejlődését. Vissza is lehetne kérdezni: *hol van a mackó helye?* A labdajátékoknál is be lehetne építeni ezt a szókészletet: *Tedd a labdát a lábad elé, a jobb oldalra, a bal oldalra, emeld a fejed fölé!*
- A manuális képességek fejlesztése érdekében az író- és festőeszközök helyes fogásával kellene megismertetni őket. (Sok gyerek úgy kerül iskolába, hogy görcsösen marokra fogja

őket, túl lent vagy túl fent fogja.) A színezés technikáját kifestő könyveken lehetne gyakoroltatni. A rajzolás során mindez jól fejleszthető, jó beidegződések alakíthatók ki, a hibák még korrigálhatók. A rajzolás során is fejleszthető a szókincs; *rajzolj a ház fölé napot, elé kerítést, mellé almafát!* Meséld el, mit rajzoltál!

- A színek ismerete is fejleszthető; *legyen piros a háztető, sárga a nap, kék az ibolya...* A kéz ügyességét fejleszti a homokozás, a gyurmázás, az ollóval való vágás, a ragasztás, a gyöngyfűzés, a kirakós játékok is.

Sok időt töltöttünk az óvodákban. Láttunk példát a felsorolt tevékenységekre is, de egyrészt keveset, másrészt hiányoltuk az egymásra épülést, a tevékenység kapcsolását.

Nagyon kevés volt a beszélgetés, a kérdés, a tudatos beszédfejlesztés. A beszédművelés szinte teljesen hiányzott.

Természetesen nem gondoljuk, hogy az óvoda iskolát játszó intézménnyé kellene, hogy váljon, csupán a meglévő foglalkozások kicsit másként alakításával segíthetne a nyelvi hátrányok tompításában, a család ilyen irányú hiányos tevékenységének pótlásában.

MELY TERÜLETEKEN TUDNA EREDMÉNYESEBBEN ALAPOZNI AZ ISKOLA?

- Az óvodával közösen minden 5–6 éves gyerek iskolakészültségének pontos és alapos feltérképezésére építve tervezni a bevezető időszak feladatköreit. A PREFER-teszt tekinthető a legteljesebbnek, hiszen kimutathatók a fonémahallás, fonémaejtés sajátosságai, esetleges hibái, a szókincs mennyisége és minősége, a reláció-szókincs ismerete, használata, a verbális és vizuális memória, a gondolkodás nyelvi szintje és mechanizmusa. Képet ad a kötőszavak és módosító szavak ismeretéről, használatáról is.

  A bevezető időszakban a beszélgetés és beszéltetés minden módját felhasználva a fehér foltok további feltárására törekedve kellene szervezni a tevékenységet. A jelen gyakorlatától eltérve, váltogatni kellene a tevékenységi formákat 15–20 percenként.
- Ének- és verstanulás ritmusjátékkal; kopogás, tapsolás, kéz-, láb-, testmozgás.
- Mesehallgatás, beszélgetés; a verbális memória és a kifejezőképesség fejlesztésére.
- Képekről szógyűjtés, mondatalkotás, történet kitalálása; a vizuális és a verbális memória együttes fejlesztése és a kifejezőképesség fejlesztése érdekében.
- Hangleválasztás, hangokra bontás; az analizáló képesség fejlesztésével a betűtanulás előkészítése. A hívóképek nevének gyakorlása összeköthető a kezdőhang hangoztatásával: üveg – ü, virág – v. Célszerű a mássalhangzók leválasztását pattintással végeztetni, hogy véletlenül se kapcsoljanak hozzá magánhangzót.
- Fonémahallás, fonémaejtés fejlesztésével az olvasástanulás (betűtanulás) előkészítése; utánmondással, hangutánzó gyakorlatokkal, artikulációs gyakorlatokkal (ajakmozgás, tükör használata). Különösen segíti a fenti terület fejlődését a minden hanghoz kapcsolódó rövidke versek megtanulása, a nyelvtörők mondogatása.
- Szokások kialakítása: minden nap másik tanuló mondja el milyen évszak, milyen hónap, hányadika, a hét melyik napja van, milyen az időjárás előrejelzése, milyen névnap van.

Célszerű a bevezető időszakot úgy nyújtani, ahogy az adott nyelvi szint megkívánja. Nincs értelme addig a betűtanítást elkezdeni, amíg a hangok pontos ismerete, ejtése, más hangoktól való megkülönböztetése ki nem alakul. Érdemes erre a területre 6–8 hetet rászánni.

MILYEN TANKÖNYVET, PROGRAMOT ÉRDEMES VÁLASZTANI?

Kizárólag olyan program hozhat eredményt, amelynek a betűtanítása pontos hangtanuláson alapszik, amelyik lassú ütemű, amelyik maximálisan ügyel a homogén gátlás elkerülésére (nem tanít egymáshoz közel hasonló képzési helyű hangot vagy formai szempontból hasonló betűt). Célszerű olyan tankönyvet keresni, amelyik következetesen építkezik az olvasás folyamatában, hang–betű, szótag, szó. A hangokra bontást képek nevén végezteti; csak az üres szókeret adott, jelölni kell a szótagok határát, szótagonként a hangok számát, színezni a tanulandó hangot.

Meg kell jegyeznem, hogy vannak olyan tankönyvek, amelynek a hangtanítási gyakorlata téves, összekeveri a hangot a betűvel: pl.: a *száll* szó szerintük négy hangból áll: oooo. Ez a szó 3 hangból, 4 betűből áll! Segítenek azok a tankönyvek az összeolvasás tanulásában, amelyek jelekkel dolgoznak: tolltartó: toll – tar – tó

U U U

Érdemes olyan tankönyvet keresni, amelyikben egyaránt következetesen szerepelnek hang- és betű-felismerési gyakorlatok, szósorok, szóoszlopok, mondatok, szövegek.

Ez utóbbiakat nemcsak elolvasni kell, hanem értelmezni is. A szavak jelentését meg lehet magyaráztatni, mondatba lehet foglaltatni. A mondatok minden szavára rá lehet kérdezni, le lehet rajzoltatni a jelentését. A szövegek minden mondatára rá lehet kérdezni, a tartalmát el lehet mondani, lehet róla beszélgetni, el lehet játszani. A párbeszédek megértését a bábozás, a dramatizált olvasás megkönnyíti.

Nem szabad olyan tankönyvcsaládot választani, amely 5–8 darabból áll, túl súlyos, túl terjedelmes. Fennáll annak a veszélye, hogy lóversenyszerűen végigvágtáznak az anyagon, begyakorlásra nem jut idő. A mennyiség hajszolása a minőség, az eredményesség rovására megy.

A nyelvi hátrányok tompítása, a biztos olvasás tudás megalapozása érdekében célszerű az 1–2. osztályt egy egységnek tekinteni. Az olvasás–írás tanítása, tanulása, gyakorlása elnyújtható.

MIT LEHET TENNI AZ OLVASÁS–SZÖVEGÉRTÉS JAVÍTÁSÁÉRT?

Elengedhetetlen, a biztos olvasástechnika kialakítása, aki betű-felismerési, összeolvasási problémákkal küszködik, aligha képes az olvasás tartalmára figyelni.

Minden olvasási tevékenységnek funkcionálisnak kell lennie, össze kell kapcsolódnia az értéssel, értelmezéssel.

A hova indult, merre mentek, honnan jöttek, kinek mondta? típusú kérdésekre adandó válaszokkal a helyes toldalék-használat is gyakoroltatható, ezáltal is javul a szövegek értése.

A várhatóan nem ismerős szavaknak azt a mennyiségét célszerű olvasás előtt megmagyarázni, értelmezni, amelyek az elsődleges szövegértést biztosítják, a többit lehet szövegolvasás közben, egységenként, a megbeszélés során. Ha felmerül a gyanú, hogy nem ismerik a szó jelentését vagy a kifejezés értelmét, feltétlenül rá kell kérdezni. Arra kell szoktatni a tanulókat is, hogy kérdezzenek, keressék az ismeretlen szavakat. Ezt a tevékenységet nem szabad összekapcsolni a néma, értő olvasással, a tartalomra való figyeléssel. Az első olvasat mindig a tartalomra irányuljon, a technikai megfigyelés egy második áttekintéséhez kapcsolódjon.

A szövegelemzésnél kapjanak olyan kérdéseket, amelyekre a szövegből kell kikeresni a válaszmondatokat (válogató olvasás). Arra kell szoktatni a tanulókat, hogy dolgozzanak a szöveggel; aláhúzni, megszámozni, jelölni.

Meg kell tanítani a gyerekeket kérdezni: milyen kérdéseket tennének fel a szöveggel kapcsolatban?

Olyan kérdéseket is szükséges feltenni, amelyek a sorok mögé láttatnak, értelmezést kívánnak: miért így cselekedett, miért győzhetett, mit gondolhatott?

Szükséges a véleményformálás is: mi a véleményed a szereplőkről, a történésről, az eseményről, a befejezésről?

Szerepet kell kapnia a fantáziának is: hogyan lehetne befejezni másként? miként alakulhatott volna másként a helyzet, a sorsa?

A munkafüzetek egy része alkalmatlan erre a fejlesztő munkára. Feladataik egyrészt nem lépnek túl az elemi szövegértés szintjén, másrészt sok felesleges elem keveredik ide, amelyeknek semmi köze az olvasmányokhoz.

Kérdéseik sablonosak, rutinszerűen ismétlődik ugyanaz.

Mindegyik olvasókönyv túlméretezett a vizsgált gyerekanyag szintjéhez mérten. Egy-egy olvasmány megértéséhez, a nyelvi fejlesztéshez nem elegendő egy-egy óra. A szöveg megértéséhez, az értelmezéshez egy feldolgozó és egy–két fejlesztő, gyakorló óra szükséges. A megértést követően lehet csak elmondatni a tartalmat, eljátszatni a történetet.

Külön figyelmet érdemelnek a természettudományos vagy egyéb ismeretközlő szövegtípusok. Más a feladatuk, más a funkciójuk mint a szépirodalmi szövegeknek; a tanulás mechanizmusát, a tanuló tanulását kellene szolgálniuk. Némely olvasókönyvben túl sok a kevert típusú szöveg, nehezen feldolgozhatóak.

A jó szövegen gyakoroltatható az információk kiemelése, csoportosítása, összefüggések feltárása (ok–okozat, előzmény–következmény). Az információk feldolgozása a tanulás alapja. Ezekhez alig nyújtanak segítséget, mintát a munkafüzetek.

A különböző szövegtípusok nyelvezetének, stílusának elemzése hozzátartozna a szövegértéshez. A jelen gyakorlatában nem igazán szerepel. Célszerű lenne a régies szavak, kifejezések szerepét megfigyeltetni, a beszédformulák szerepét vizsgálni, a szakszavak funkcióját kiemelni. A szinonimák keresése fejlesztené a kifejezés képességét.

Mit lehetne tenni a szó- és írásbeli szövegalkotás fejlesztése érdekében?

A nyelvtanítás funkcionálisabbá tételével a mondatalakítás, mondatfűzés tudatos gyakorlatát kellene kialakítani. A spontán beszéd szintjéről indulva a beszéltetés különböző formáit kellene tervezni és gyakoroltatni. A képről, képsorról való szövegalkotás már 1–2. osztályban is szerepet kaphat. Célszerű ezt kollektív munkává tenni; ki tudná kiegészíteni, másként mondani, ki gondolja másként?

A 3. osztálytól a szóban megalkotott történet felkerülhet a táblára, aztán elkezdődhet a törlés, a javítás, a korrigálás, a kiegészítés. Felfedezhetők a hézagok, az ismétlődések. A kész mű lemásolható, ez lesz a minta. A következő lépésként ennek analógiájára hasonlót alkotni önállóan.

Minden műfajnál tanácsos ezt a sorrendet megismételni; az elbeszélésnél, a leírásnál, a levélírás tanításánál. Keveset íratni, sok előkészítéssel, részletes anyaggyűjtéssel, mintaadással. A kész írásművek javítását hosszas javíttatás, újraírás kövesse.

Az önálló fogalmazásoknál is maradjon meg a közös előkészítés az anyaggyűjtésben, a felépítésben, a nyelvi megformáláshoz is kapjanak segítséget.

Az általunk vizsgált gyerekek a tanulásban akadályozottaknak tekinthetők. A szintet hihetetlenül alacsony nyelvi szintről indulva fejlődésük nem kielégítő, iskolai teljesítményük korlátozott, a tanulási tartalmak felvétele, tárolása, feldolgozása 2–4 évvel marad el az életkoruknak megfelelő szinttől. Kis százalékuk (18–20%) bizonyult egy részképességben sérültnek vagy hiányosan neveltnek, a többségnél halmozott rendellenességek mutatkoztak.

Az iskolai elvárásoktól való jelentős elmaradásuk oka:

1. Az ismerethiány

A gyerekek zöme hátrányos szociokulturális környezetben él. Szókincsük szegényes, fogalmaik kialakulatlanok, rosszul strukturálódnak. Gyakran nem is hallottak a többiek által ismert tárgyakról, jelenségekről. Nem ismerik a nyelvi (és iskolai) normákat. Az iskolai ismeretek távol állnak tőlük, tanulásra való késztetésük alacsony.

2. Részképesség-gyengeség

Ezeknek a gyerekeknek a lemaradása egy területen mutatkozik erőteljesen. Ebbe a csoportba tartoznak az olvasászavarral küszködők (dyslexiások), az írászavarral küszködők (dysgráfiások), a beszédhibások.

Ők csak szakember segítségével képesek eredményesen fejlődni.

3. Motivációhiány

Nem ismerik fel a tanulásban, tudásban rejlő érdekességet, hiányzik belőlük az intellektuális kíváncsiság. Az elvont, elméleti területek nem vonzzák őket.

Lassú, fokozatos terheléssel lehet próbálkozni.

4. Éretlenség, infantilizmus

Feladattudatuk még nem alakult ki. Nem érettek a kitartó munkára, a szellemi erőfeszítésre. Számukra minden csak játék. Nem kitartóak, felületesek.

Játékos, mozgásos ismeretszerzéssel fokozatosan képesek fejlődni.

5. A tanulásban akadályozott gyermek

Tudásszintjük nagyon alacsony, ismereteik hiányosak. Ez a szint sem kiváló módszerekkel, sem különleges törődéssel nem fejleszthető gyorsan. Nem érdeklődőek, nincs bennük a környezet megismerésének vágya, intellektuális kíváncsiság. Figyelmük könnyen elkalandozik, állandóan izegnek–mozognak, matatnak valamivel. Mivel a feladatokat nem értik meg, nem tudják megoldani sem. Nehezen fedezik fel a hasonlóságokat és különbségeket, sokat tévesztenek. Az egyéni foglalkozások sem növelik jelentősen a teljesítményüket. Nagyon lassan, nehezen, önállótlanul, rossz hatásfokkal tanulnak, gyakran csak magolnak. A konkrétumoktól nem tudnak elvonatkoztatni.

Számukra segítő terápiát csak a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság tud javasolni.

NYÁRI ÉVA

Tanítójelöltek értékválasztásainak vizsgálata a kaposvári főiskolán

A TÉMAVÁLASZTÁS SZEMÉLYES INDÍTÉKAI

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán 1998 óta veszek részt a tanítójelöltek gyakorlati képzésében, mint napközis szakvezető. A hospitáló hallgatók mellett a kéthetes tanítási gyakorlatot folytató harmad- és negyedéves hallgatók is tanulmányozzák csoportunk hagyományait, szokásait, napi életrendjét, valamint maguk is részt vesznek az itt folyó munkában egy-egy szabadidő-foglalkozás és tanóra levezetése erejéig.

Az elmúlt időszakban többször tapasztaltam a kéthetes tanítási gyakorlaton lévő negyedéves hallgatóknál, hogy amikor lehetőséget kapnak saját értékes ötleteik, javaslataik előadására – pl. a saját maguk által tartandó szabadidős foglalkozás témájának megválasztásakor – kevésé élnek az alkalommal, hogy saját elképzeléseiket hozzák szóba. Úgy vélem, szerencsésebb az az eset, amikor a hallgatók is aktívan közreműködnek annak meghatározásában, hogy mi az a szabadidős téma vagy tevékenység, ami által az adott foglalkozáson meg tudják csillantani személyiségük értékeit, amivel a gyermekek számára olyan élményt szerezhetnek, amely motiválja őket a feladatokban való részvételre, illetve felkelti érdeklődésüket az adott téma irányában. Természetesen én is minden alkalommal ajánlok egy csokrot a lehetőségekből, de úgy gondolom, hogy mivel mindannyian értékesek, ügyesek valamiben, és önmagukat, érdeklődésüket, képességeiket nálam sokkal jobban ismerik, célravezetőbb lenne, ha nagyobb aktivitást mutatnának témaválasztáskor, hiszen ezzel saját dolgukat könnyítenék meg. Elgondolásomat az eddigiekben igazolták azoknak a hallgatóknak az eredményei, akiknek sikerült saját személyiségük értékeit kiaknázva választani szabadidős témát, tevékenységet. A megtartott foglalkozások egyaránt pozitív eredménnyel szolgáltak a hallgatók és a gyerekek számára. A főiskolások közül néhányan meg is lepődtek, hogy a gyerekekkel együtt ők maguk is milyen jól érezték magukat a foglalkozáson. Önbizalmuk erősödött, határozottabbá váltak és a gyerekek tanórán is szívesebben dolgoztak velük. A hallgatók által az elemzésen elmondottakból kitűnt, hogy pályamotivációjukat is erősítette ez a pozitív tapasztalat, amelyből minél többre volna szükség pályaszocializációjuk kiteljesedéséhez.

A hallgatókkal való munkám során a következő kérdések merültek fel bennem a tanítójelöltekkel kapcsolatban:

- Milyen érdeklődési körrel, értékorientációval rendelkeznek?
- Van-e megfelelő „adatbázisuk", amiből ötleteket meríthetnek a foglalkozásokra való felkészüléshez?
- Kialakult-e bennük a permanens művelődés igénye és képessége?
- Azon a pályán vannak-e, amely a számukra fontos értékek megteremtését segíti elő?

Az említett konkrét tapasztalatok és az ezek kapcsán felvetődött kérdések késztettek arra, hogy a diploma előtt álló tanítójelöltek értékválasztásai képezzék vizsgálódásom tárgyát.

HIPOTÉZISEIM

Mivel személyes tapasztalataim a hallgatók egy részénél nem voltak pozitívak, egyedi esetekből viszont nem szívesen általánosítanék, ezért hipotézisem felállításakor kiindulási alapként személyes tapasztalataim mellett a képesítési követelményekben meghatározott képzési cél volt számomra az irányadó. (HUNYADY GYÖRGYNÉ, 1993)

Hipotéziseim a következők:

1. A képesítési követelményben meghatározott képzési célt alapul véve feltételezem, hogy a végzős hallgatókra jellemző a permanens művelődés igénye és képessége, azaz rendelkeznek egy olyan „adatbázissal" valamint értékorientációval, amely lehetővé teszi tanítványaik felé az egész életen át tartó tanulás elvének hiteles közvetítését.
2. Értékválasztásaik lehetővé teszik, hogy pozitív mintává válhassanak jövendő tanítványaik számára.
3. A hallgatók által választott pálya és a megismert pálya közt nincs olyan kibékíthetetlen ellentmondás, ami meggátolná őket abban, hogy a pedagógus pályán helyezkedjenek el.

Lappints szerint (LAPPINTS Á., 1998, 133. p.) az értékmegvalósítás útjának kiinduló állomása az értékrendszer, melyhez szorosan kapcsolódik a célrendszer, amely meghatározza az alapvető nevelési feladatokat és módszereket.

Az értékekre alapozott nevelési tevékenység gyakorlati megvalósulását hátráltatja, hogy az értékekre alapozott nevelés szükségességét elismerő, fontosságát hangsúlyozó vélemények ellenére nincs a megvalósításra vonatkozó részletes körülhatárolt koncepció. Ennek oka jórészt a kedvezőtlen társadalmi körülményekben keresendő. Már a 70-es évek végén megjelentek azok a kifejezések: értékválság, értékvákuum, amely a 80-as évektől napjainkig egyre gyakrabban hallhatók, s hatásuk egyre erősebben érzékelhető.

A PEDAGÓGUS SZEREPE AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ KIALAKULÁSÁBAN AZ ÉRTÉKSZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMÁN

Mivel a gyerekeknek az értékekről a társadalomban szerzett tapasztalatai általában meglehetősen ambivalensek, ezért lényeges, hogy sok pozitív értéktapasztalat megszerzésére nyíljon lehetőségük – abban a közegben, ahol napjaik jelentős részét töltik – mindennapi iskolai tevékenységük során.

„A gyerek, majd a kamasz értékorientációja a társas beilleszkedés folyamatában, az ön- és mások értékelésének kölcsönhatásában alakul. Ebben a folyamatban rendkívül fontos szerepe van a felnőtt és a kortársi referenciacsoportok értékközvetítésének, példájának." (RÓKUSFALVY P., 2001, 82. p.)

Az alsó tagozatos gyerekek számára – életkori sajátosságaikból adódóan – ilyen referenciaszemély a tanító illetve az osztály munkájában résztvevő főiskolai hallgató, aki saját értékválasztásaival, értékorientációjával természetszerűleg hat a rábízott tanulókra.

A nevelés ebből a szempontból értékeket átadó illetve felismerő folyamatnak tekinthető. Ez a hatás természetesen a hallgató és szakvezető viszonylatában is érvényesül, bár intenzitása

– az életkori sajátosságok miatt – eltérő. A szakvezetőnek szilárd értékrendre alapozva, tudatos értékválasztással kell működtetnie azt a hatásrendszert, amellyel a gyerekek, és a hallgatók értékorientációját egyaránt pozitív irányba befolyásolja.

Ahhoz, hogy a pedagógus (szakvezető illetve pedagógus jelölt egyaránt) értékközvetítő szerepét be tudja tölteni Deli István (1998) a következő feltételek meglétét tartja elengedhetetlennek:

- az értékek világában legyen járatosabb, mint tanítványai
- jól ismerje tanítványainak a szükségletbázisát, amire bizonyos értékek ráépíthetők és motiválják a tanulók aktivitását
- a nevelő akarja betölteni értékközvetítő funkcióját, de ne abszolút megfellebbezhetetlen értékközvetítőként, hanem inkább tanítványai értéktudatának fejlesztőjeként.

Lappints Árpád (1998, 91–92. p.) a következőkre hívja fel a figyelmet:

„A gyereket nem lehet általában, és nem lehet direkt módon »az értékekre« szocializálni (»mondj igazat«; »légy közösségi lény«).”

Úgy gondolja, hogy az értékszocializációs folyamatnak egyik döntő hitelforrása a személyesség. *„... a megnyilatkozó tanár kongruenciája, önmagával való azonossága az, ami nevel, ami szocializál. Csak a személyesség szólítja meg a másik ember személyiségét...”*

A pedagógus külső megjelenése, belső tulajdonságai, cselekedetei, magatartása, viszonyulása az egyes emberekhez (gyerekekhez, hallgatókhoz), helyzetekhez, konfliktus kezelési módjai, azaz személyiségének minden megnyilvánulása tudatosan vagy tudattalanul hat tanítványai értékorientációjának, értékszocializációjának alakulására. Hiteles csak akkor lehet, ha az előbb említett megnyilvánulásai összhangban vannak szóbeli megnyilatkozásaival, kommunikációjával, metakommunikációjával.

Kamasz és ifjúkorú tanítványok (pl.: főiskolai hallgatók) esetén az értékszocializációs folyamatban a pedagógus szerepe kettős:

- képviseli saját szubjektív hitét, világnézetét
- objektíven mutatja be a sajátjától eltérő álláspontokat.

A pedagógus ebben az esetben a lehetséges álláspontok objektív bemutatásával lehetővé teszi, hogy tanítványai maguk válasszanak, azaz nem feltétlenül arra az értékre szocializál, amelyet ő képvisel. (Lappints Á., 1998)

„Az értékszocializációban a magatartás és viszonyulás formai elemei azok, amelyek nagy valószínűséggel hatékonyak lesznek... És a tartalmi elemek lesznek azok, ... melyek viszonylag nagy változékonyságnak vannak alávetve.” (Lappints Á., 1998, 97. p.)

Az átadott ismeretek egy része bizonyos idő elteltével feledésbe merül, illetve megújításra szorul, ami sokkal inkább megőrződik – akár évtizedek múlva is felemlítődik, befolyásol – a viszonyulás, az ismeretátadás módja. A szakvezető által adott minta a leendő tanítók szakmai szocializációját nagy mértékben befolyásolhatja (akár pozitív, akár negatív irányban).

A HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTÍVUMAI

MEGNEVEZÉSE	JELLEGE	RANGSOR ÁTLAGA (RANGHELY)	VÁLASZTÓINAK SZÁMA (FŐ)	VÁLASZTÓINAK ARÁNYA (%)	GYAKORISÁG ALAPJÁN ELF. HELYE
szeretem a gyerekeket	altruisztikus	1,9 (1.)	26	96	1.
több mint foglalkozás, hivatás	altruisztikus	2,4 (2.)	19	70	3.
másokat segíthetek	altruisztikus	3,0 (3.)	21	78	2.
szeretem a közösséget	altruisztikus	3,3 (4.)	15	56	4.
tanáraim pozitív példaképek	mintakövetés	3,8 (5.)	8	30	6.
kell egy diploma	érdek, kényszer	5,3 (6.)	12	44	5
osztálytársaimat is tanítottam	altruisztikus	5,6 (7.)	5	19	8.
jó a nyári szabadság	érdek, kényszer	5,9 (8.)	8	30	6.
nálunk családi hagyomány	mintakövetés	6,2 (9.)	6	22	7.
jó ugródeszka	érdek, kényszer	6,4 (10.)	5	19	8.
barátaim is ezt választották	mintakövetés	7,2 (11.)	5	19	8.
nem volt más választásom	érdek, kényszer	9,0 (12.)	3	11	9.
tanáraim rábeszéltek	érdek, kényszer	9,7 (13.)	3	11	9.
egyéb	egyedi motívumok	-	3	11	9.

ÉRTELMISÉGI FOGLALKOZÁSOK TÁRSADALMI MEGBECSÜLTSÉGÉNEK MEGÍTÉLÉSE A LEENDŐ TANÍTÓK ÁLTAL, VALAMINT A SAJÁT ÉRTÉKRENDJÜK SZERINTI HIERARCHIA RANGSORÁTLAGOKBAN

FOGLALKOZÁS	RANGSORÁTLAGOK (RANGHELYEK) TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE	HALLGATÓK SAJÁT VÉLEMÉNYE
orvos	2,5 (1.)	2,6 (1.)
közgazdász	3,7 (2.)	6,3 (8.)
gépészmérnök	4,9 (3.)	7,6 (10.)
főiskolai oktató	6,4 (4.)	5,5 (3.)
gyógyszerész	6,4 (5.)	6,2 (7.)
újságíró	6,7 (6.)	9,7 (11.)
lelkész	7,0 (7.)	6,0 (6.)
jogász	7,8 (8.)	5,8 (4.)
középiskolai tanár	7,9 (9.)	6,0 (5.)
általános iskolai tanító	9,3 (10.)	5,0 (2.)
óvodapedagógus	10,3 (11.)	7,2 (9.)
könyvtáros	11,2 (12.)	9,8 (12.)

A HALLGATÓK ÚJSÁGOLVASÁSI SZOKÁSAI A RENDSZERESSÉGET ILLETŐEN

PERIODIKÁK	OLVASÁS GYAKORISÁGA A HALLGATÓK KÖRÉBEN (FŐ) RENDSZERESEN	RITKÁBBAN	ALKALMANKÉNT	SOHA
Napilap	4	14	8	1
Hetilap	11	3	8	5
Folyóirat	6	5	9	7

A HALLGATÓK SZABADIDŐBEN VÉGZETT TEVÉKENYSÉGEI

Tevékenység	Tevékenység gyakorisága (%)		
	gyakran	ritkán	soha
sporttevékenység	26	70	4
szórakozás, bulizás	33	48	19
színházlátogatás	30	59	11
komolyzenei hangverseny	30	52	18
könnyűzenei rendezvény	37	56	7
mozilátogatás	30	48	22
sportrendezvény	11	44	44
egyéb	48	15	–

A HALLGATÓK VÉLEMÉNYE AZ ISKOLA FUNKCIÓIRÓL

Ranghely	Az iskola funkciói	Rangsorátlag
1.	Személyiség harmonikus fejlesztése	2,3
2.	Tudás, intellektuális képességek fejlesztése	2,4
3.	Kulturális örökség megőrzése, átadása	2,5
4.	Biztonság nyújtása (családi hiányosságok pótlása)	4,7
5.	Társadalmi normák elsajátítása	4,9
6.	Társadalmi mobilitás, esélyegyenlőség biztosítása	5,6
7.	Biztos munkahely a pedagógus számára	6,7
8.	Tanár önmegvalósítása	6,9
9.	Munkaerőképzés	7,7

AZ ALSÓ TAGOZATOSOK NEVELÉSÉBEN SZEREPET JÁTSZÓ EMBERI ÉRTÉKEK FONTOSSÁGA A HALLGATÓK SZERINT

Ranghely	Az iskola funkciói	Rangsorátlag
1.	becsületesség	4,63
2.	őszinteség	4,59
3.	együttműködés	4,55
4.	segítőkészség	4,52
5.	önállóság	4,44
6.	empátia	4,30
7.	alkalmazkodóképesség	4,26
8.	tolerancia	4,22
9.	műveltség	4,19
10.	igyekezet	4,15
11.	fegyelmezettség	4,11
11.	erkölcsösség	4,11
12.	intelligencia	4,00
12.	kreativitás	4,00
12.	optimizmus	4,00
13.	önismeret	3,88
14.	problémaérzékenység	3,85
15.	önmegvalósítás	3,77
16.	vállalkozószellem	3,63
17.	tehetség	3,52

AZ ALSÓ TAGOZATOSOK NEVELÉSÉBEN SZEREPET JÁTSZÓ LEGFONTOSABB TÍZ EMBERI ÉRTÉK A HALLGATÓK VÁLASZTÁSA SZERINT

RANGHELY	MEGNEVEZÉS	RANGSORÁTLAG	VÁLASZTÓK ARÁNYA (%)
1.	őszinteség	4,26	85
2.	segítőkészség	4,30	71
3.	erkölcsösség	4,45	41
4.	együttműködés	4,52	70
5.	empátia	4,81	59
6.	becsületesség	4,83	67
7.	alkalmazkodóképesség	4,84	48
8.	önismeret	5,21	52
9.	tolerancia	5,67	44
10.	intelligencia	5,77	48

A LEENDŐ TANÍTÓK VÉLEMÉNYE SZERINT A JÓ PEDAGÓGUS TULAJDONSÁGAI FONTOSSÁGI SORRENDBEN, ÁTLAGOK ALAPJÁN

RANGHELY	AZ ISKOLA FUNKCIÓI	RANGSORÁTLAG
1.	határozottság	4,81
2.	gyermekszeretet	4,78
3.	tűrőképesség	4,63
4.	önismeret	4,52
5.	együttműködési készség	4,41
6.	kiemelkedő szaktudás	4,33
6.	jó fellépés	4,33
7.	szilárd értékrend	4,19
8.	tekintély	4,07
9.	humorérzék	3,96
10.	saját pedagógiai koncepció	3,78
11.	közmegbecsülés	3,44
12.	érdekérvényesítési készség	2,89
13.	megfelelő összeköttetések	2,41
14.	menedzseri képességek	2,19

A JÓ SZAKVEZETŐ LEGFONTOSABB JELLEMZŐI, A LEGTÖBB HALLGATÓ ÁLTAL MEGNEVEZETT TULAJDONSÁGOK RANGPONTÁTLAGAI ALAPJÁN

RANGHELY	MEGNEVEZÉS	RANGSORÁTLAG	VÁLASZTÓK SZÁMA (FŐ)
1.	segítőkészség	2,75	16
2.	következetesség	3,30	10
3.	empátia	3,69	13
4.	türelem	4,00	10
5.	együttműködési készség	4,14	21
6.	tolerancia	4,38	8
7.	őszinteség	4,44	9
8.	műveltség, szaktudás	4,48	23
9.	gyermekszeretet	4,57	14
10.	határozottság	6,59	17

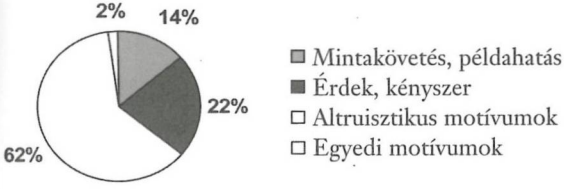
A FELELŐSSÉGVÁLLALÁS MÉRTÉKÉNEK FONTOSSÁGA A HALLGATÓK SZERINT

ranghely	partnerek	fontossági átlagok
1.	gyermekek	4,7
2.	saját maga	4,4
3.	szülők	3,9
4.	szakvezetők	3,8
5.	főiskolai oktatók	3,3
6.	iskolavezetés	3,2
7.	társadalom	3,1
8.	hallgatótársak	2,7
9.	fenntartó	2,5

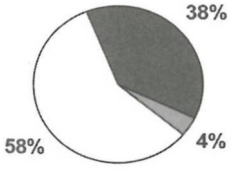
A HALLGATÓK KONFLIKTUSMEGKÖZELÍTÉSÉNEK MÓDJAI

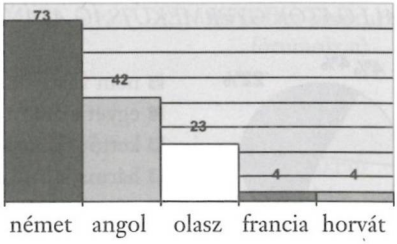
Összehasonlítási szempontok	A konfliktusmegközelítés módja		
	Tekintély-hangsúlyos megközelítés	Gyermek-hangsúlyos megközelítés	A felek interakcióját hangsúlyozó megközelítés
A konfliktus megítélése	1 fő	14 fő	12 fő
A konfliktuspartnerek kapcsolata	–	4 fő	23 fő
A konfliktuskezelés módja	2 fő	8 fő	17 fő
Központi értékek	4 fő	12 fő	11 fő
Alapelv – célkitűzés	–	4 fő	23 fő

A HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTÍVUMAI

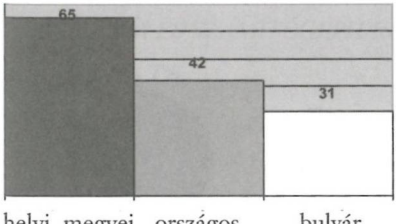


A HALLGATÓK ÁLTAL BESZÉLT NYELVEK SZÁMA ÉS FAJTÁI

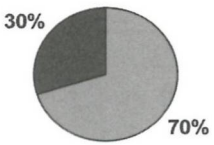




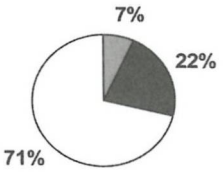
A HALLGATÓK ÁLTAL OLVASOTT NAPILAPOK FAJTÁI (%)



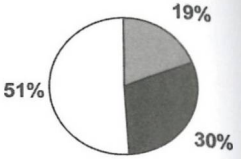
A HALLGATÓK ÁLTAL KÜLÖNBÖZŐ GYAKORISÁGGAL OLVASOTT KÖNYVEK



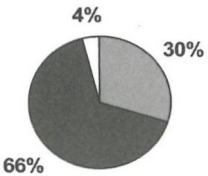
szépirodalom



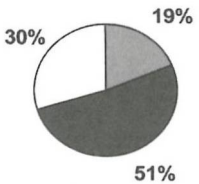
sci-fi



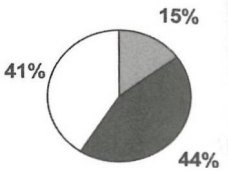
krimi



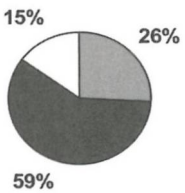
kalandregény



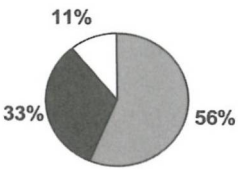
szerelmesregény



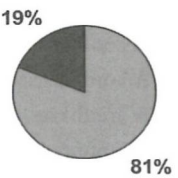
útikönyv



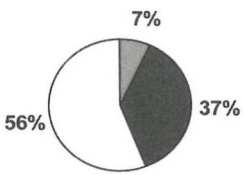
ismeretterjesztő



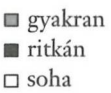
szakirodalom



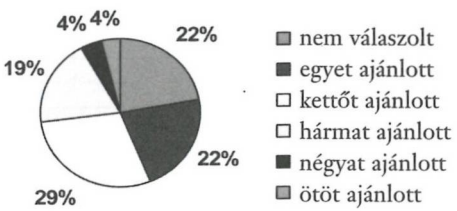
gyermekirodalom



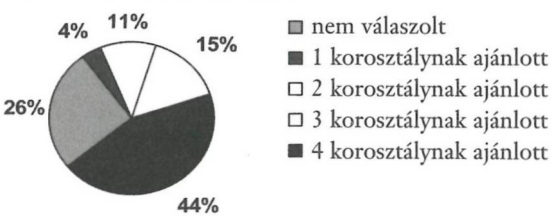
idegen nyelvű



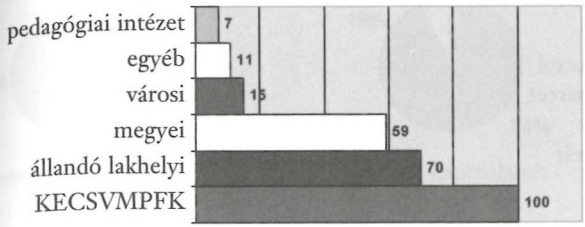
A HALLGATÓK GYERMEKÚJSÁG AJÁNLÁSÁNAK MEGOSZLÁSA



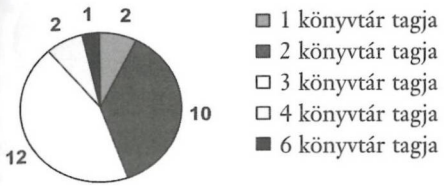
A HALLGATÓK KÖNYVAJÁNLÁSAI AZ ALSÓ TAGOZATOS GYERMEKEK KÜLÖNBÖZŐ KOROSZTÁLYAI SZÁMÁRA



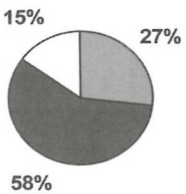
A HALLGATÓK KÖNYVTÁRI TAGSÁGA A TELJES LÉTSZÁM %-ÁBAN



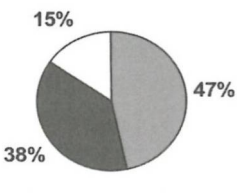
A HALLGATÓK ÁLTAL LÁTOGATOTT KÖNYVTÁRAK SZÁMA (FŐ)



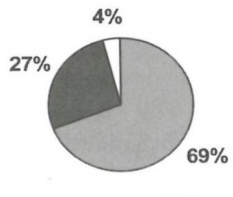
A HALLGATÓK SZÁMÍTÓGÉPHASZNÁLATÁNAK CÉLJAI



játék, szórakozás

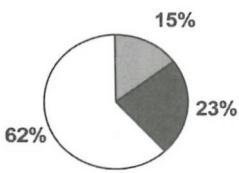


hírek, információk beszerzése



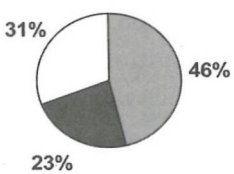
tanulmányi munkához anyaggyűjtés

tanításra való felkészüléshez anyagok, információk gyűjtése

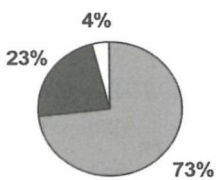


kapcsolatteremtés (pl.: chat, msn)

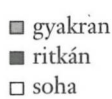
vélemén-nyilvánítás adott témákban (internetes fórumokon)



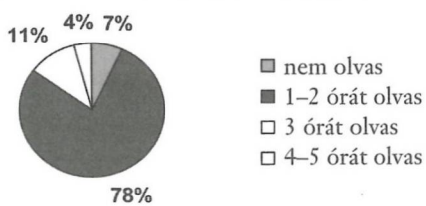
levelezés (e-mail)

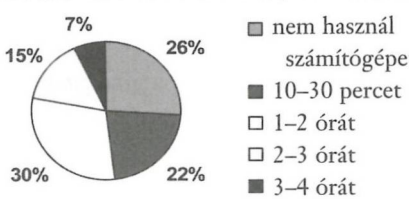


dokumentumok elkészítése (pl.: dolgozat, óratervezet)

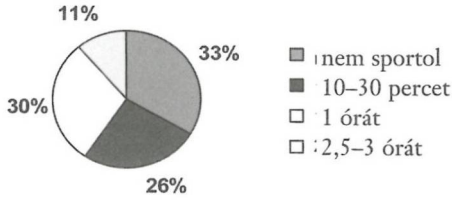


OLVASÁSRA ÉS SZÁMÍTÓGÉPHASZNÁLATRA FORDÍTOTT IDŐ EGY ÁTLAGOS NAPON

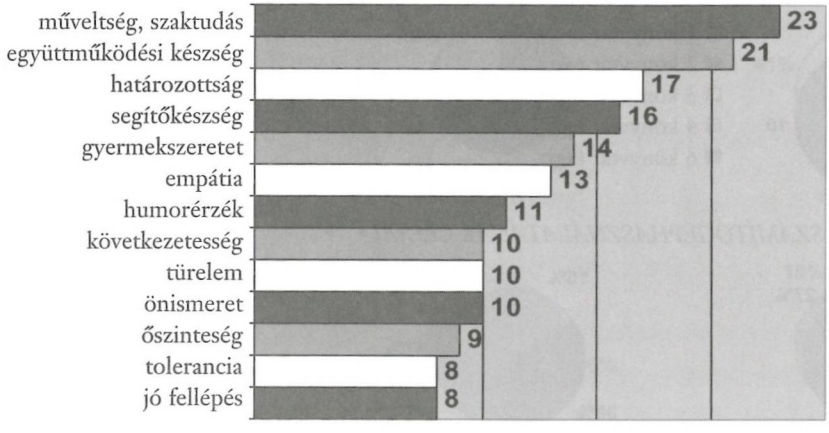




A HALLGATÓK ÁLTAL SPORTOLÁSRA FORDÍTOTT IDŐ EGY ÁTLAGOS NAPON

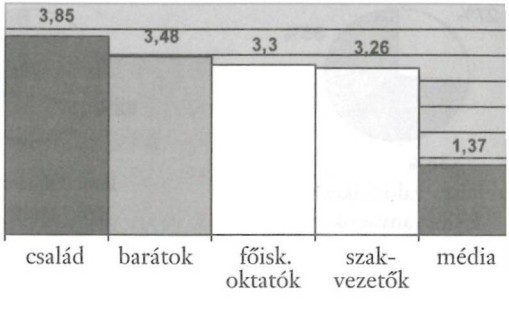


A LEGTŐBB HALLGATÓ ÁLTAL MEGNEVEZETT JÓ SZAKVEZETŐI TULADONSÁGOK

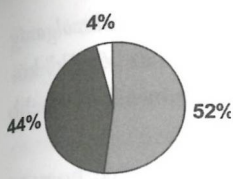


A HALLGATÓK KONFLIKTUSMEGKÖZELÍTÉSE

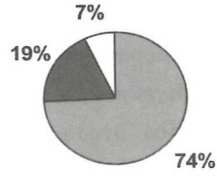
A HALLGATÓK ÉRTÉKRENDJÉRE HATÓ TÉNYEZŐK FŐISKOLAI ÉVEIK SORÁN (FONTOSSÁGI ÁTLAG)



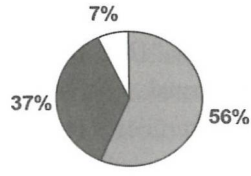
A HALLGATÓK CÉLKITŰZÉSEI AZ ÉLET KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEIN



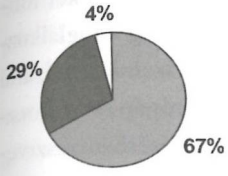
kedvtelés, szabadidő



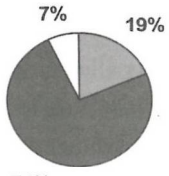
emberi kapcsolatok



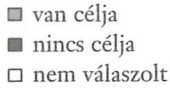
lelki, jellembeli fejlődés



szellemi, művészi, tudományos teljesítmény



közéleti, társadalmi, politikai cselekvés



VÁLASZ A HIPOTÉZISEKRE

1.

A vizsgálat adatai alapján nem adható minden hallgatóra érvényes, kizárólagos igen vagy nem felelet első feltevésemre. A helyzet árnyaltabb megfogalmazást igényel. A végzős hallgatókra eltérő mértékben jellemző a permanens művelődés igénye és képessége. Véleményem szerint kevesebben vannak, akikről elmondható, hogy a neveltség olyan szintjére jutottak, ahol már megszűnik a nevelés szerepe, mivel azt fölváltotta az önnevelés igénye és képessége. A tanítójelöltek többsége valamilyen szinten természetesen rendelkezik a permanens művelődés igényével és képességével, de ennek mértéke igen széles határok között mozog. Nagyon különböző az is, hogy milyen „adatbázissal" rendelkeznek. Vannak „teli tarisznyával" útnak indulók és sajnos olyanok is, akiknek még bőven akad hely a „tarisznyájukban". Az utóbbi tanítójelölteknek sok segítséget nyújthatna a pályakezdés időszakában egy mentor jelenléte, támogatása. Természetesen a többiek számára is megkönnyítené a pályakezdést, ha ilyen jellegű segítséget kaphatnának.

Az egész életen át tartó tanulás elvét hitelesen közvetíteni az a pedagógus tudja, aki nemcsak verbális úton, hirdeti azt tanítványai számára, hanem magatartása, cselekedetei, hozzáállása is a permanens művelődés igényét, szellemét tükrözi. A hallgatók szabadidős elfoglaltságai, újságolvasási szokásai arra utalnak, hogy a szórakozás, kikapcsolódás könnyedebb formáit részesítik előnyben. Az általuk olvasott újságok többsége inkább a szórakozást, mintsem a művelődést szolgálják. Napilapokat rendkívül kevesen olvasnak rendszeresen, a televízió hírműsorait is csekély számú főiskolás kíséri figyelemmel minden nap. Az olvasott újságok többsége szórakoztató funkciót lát el, kisebb számban találhatók köztük művelődésre, ismeretszerzésre alkalmasak. Néhányan hobbijukhoz illetve a vallásgyakorláshoz kapcsolódó újságot is olvasnak. A leendő tanítók – választásaik alapján – a társadalmi, gazdasági élet történései iránt minimális érdeklődést mutatnak, márpedig a tudatos társadalmi lét alapfeltétele, hogy az ember legyen tisztában az alapvető társadalmi, gazdasági folyamatokkal.

„Az Európa Bizottság Fehér Könyve szerint olyan szakadás veszélyezteti a világot, amelynek eredményeként az emberi nem, az emberi minőség két részre szakad: az egyik része érti, a másik része

nem érti a világot, azaz magát az emberiséget, a történéseket... ez az új posztmodern rabszolgaság fenyegetése." (Mihály Ottó, 1998) A leendő pedagógusok szerencsés esetben az „értők" közé tartoznak, mivel csak így tudnak tenni valamit annak érdekében, hogy minél kevesebb ember kerüljön a másik említett kategóriába.

A folyamatos tájékozódás, információszerzés és a gondolkodás alapfeltétele annak, hogy az ember úgy érezhesse, hogy ő is tevékeny alakítója lehet annak a társadalomnak, amelyben él. Az egész életen át tartó tanulásról szóló Európai Uniós memorandum ugyanis két fontos célt tételez, ezek egyike a tevékeny állampolgárságra képzés, a másik pedig a foglalkoztathatóság elősegítése. Nem lehet tevékeny állampolgárokat képezni olyan szemlélettel, ami nem tartja lényegesnek a tájékozódást a társadalmi folyamatokról. A számítógép és az Internet használata megkönnyíti az információk beszerzését, ám sajnos a felmérésben résztvevőkre is igaz Sió László (Tükör az oktatásról, 2004) állítása: *„A pedagógusok többsége számára még nem igazán tanulási, információszerzési forrás az Internet."*

A vizsgálat eredményei szerint a számítógép illetve az Internet nyújtotta lehetőségeket még kevesen használják ki, bár egy főiskolás kivételével mindegyikük képes használni a számítógépet és azt is többen jelezték, hogy gyakran használják az internetet. Ennek ellenére a válaszokból kiderült, hogy nem olvasnak online napilapokat, folyóiratokat, információszerzésre, szakmai ismereteik bővítésére általában nem élnek a modern technika vívmányaival. Gyermekeknek szóló – tanulásukat megkönnyítő – internetes oldalakat alig néhányan ismernek. „Adatbázisuk" online és hagyományos formája egyaránt bővítésre szorul.

Az alsó tagozatos korosztály számára mind újság, mind könyvajánlásaik meglehetősen szűk körűek voltak. Minden alsó tagozatos évfolyam számára nem egészen a hallgatók fele tudott olvasnivalót kínálni, annak ellenére, hogy a gyermekirodalom korábbi válaszuk szerint a leggyakoribb az általuk olvasott műfajok közül. Ahhoz, hogy a leendő tanítók fel tudják kelteni tanítványaik érdeklődését az olvasás iránt szükséges, hogy ismerjenek olyan gyermekkönyveket, gyermekújságokat, melyek segítségével ez a hatás elérhető.

A friss szakmai információk beszerzése nem kap központi szerepet mindennapjaik során. A szakmai folyóiratok közül – néhány kivétellel – szinte csak a Tanítót ismerik, de azt sem olvassák rendszeresen. Általában nem élnek a modern technika lehetőségeivel szakmai ismereteik bővítése érdekében. Idegennyelvtudásuk többnyire nem teszi lehetővé az eszközszintű nyelvhasználatot, amellyel bekapcsolódhatnának – szakmai vagy egyéb területen – a nemzetközi információáramlásba. Európai Uniós csatlakozásunk szükségessé teszi a más kultúrákkal történő kommunikációt, tapasztalatcserét a közös célok illetve a közösen kialakítandó jövő érdekében. Az iskolák számára pedig az amúgy egyre szűkösebben csordogáló anyagi források kibővítésére jó lehetőségekkel szolgálhatnak a különböző Uniós pályázatokkal. Mind a nemzetközi gondolatcseréhez, mind a pályázatokon való eredményes szerepléshez elengedhetetlenül szükséges a magas szintű nyelvtudás, ami a tanítójelöltek többségére egyelőre nem jellemző (9 főnek van középfokú nyelvvizsgája, felsőfokú senkinek sincs). Az az ország, melynek polgárai – nyelvi hiányosságaik miatt – nem tudnak részt venni a közös gondolkodásban, tapasztalatcserében, nem tudja megfelelően érvényesíteni az érdekeit, ezáltal hátrányba kerülhet azokkal szemben, akik a fenti képességet birtokolják.

Pozitívumként említhető, hogy az ismeretszerzés hagyományos létesítményei közül mindannyian rendszeresen használják a könyvtárat, általában többnek is tagjai. A szolgáltatások

igénybevétele azonban leginkább a könyvkölcsönzésre korlátozódik. Bár mindennapi tevékenységeik alapján nem vált egyértelművé, hogy elkötelezték magukat az egész életen át tartó tanulás elve mellett, terveik, céljaik megnevezése során tanulással, továbbtanulással kapcsolatos elképzelései csaknem az összes végzős hallgatónak (24 fő) vannak. Különösen jelentős a műveltségterületük kapcsán továbbtanulni szándékozók aránya. Hasonlóan magas azok száma, akik a szakmával, foglalkozással kapcsolatos további célokat tűztek maguk elé, ami szintén megerősít abban, hogy a leendő tanítókban megvannak a csírái a fejlődés lehetőségének.

Elképzelhető, hogy családjukban kevésbé láthattak az értelmiségi létre jellemző mintákat, azonosulási formákat. Ezt erősíthette elsődleges szocializációjuk színtere is, mely többségükben falu vagy kisebb város. Nincsenek könnyű helyzetben azért sem, mert ők is a hagyományos felfogású iskolarendszerben nevelkedtek, amelyben inkább az ismeretszerzés mennyiségi oldala volt hangsúlyos, nem pedig a megismerés csatornáinak számbavétele illetve a tanulás iránti vágy, az érdeklődés felkeltése és a gondolkodás kiművelése. Olyan elvet kellene tehát képviselniük, amellyel kapcsolatban korlátozottak személyes tapasztalataik. A felsőoktatás is megújulásra vár, hiszen a nevelés, oktatás céljainak – pl.: kulcsképességek fejlesztése –, szellemiségének megújulása a képzésben is változásokat sürget. A főiskolások idegen nyelvi képzettségének színvonalára részben magyarázattal szolgál az a sajnálatos tapasztalat, hogy az iskolai rendszerű nyelvoktatás nem tudja önmagában biztosítani azt a nyelvtudást, ami az említett nemzetközi gondolatcseréhez szükséges lenne, a különórákat pedig nem minden család tudja finanszírozni.

2.

A hallgatók értékválasztásai ugyanakkor több területen lehetővé teszik, hogy pozitív mintává váljanak jövendő tanítványaik számára. A vizsgálatban résztvevők műveltségterület választásának okai között a tantárgy iránti érdeklődés, az érzelmi elkötelezettség meghatározó szereppel bírt a tanítójelöltek többségénél. Ez az elkötelezettség a tantárgy irányában az értékek hiteles felmutatására, közvetítésére ad módot s miközben szakmai fejlődésük szolgálatában folyamatosan továbbképzik magukat – ahogy azt többen jelezték – az egész életen át tartó tanulás elvének hiteles közvetítőivé is válhatnak ezen a területen. Személyes tapasztalataim azt mutatják, hogy az ének-zene világának szeretete és ismerete olyan kulcsot ad a tanítójelöltek kezébe, amellyel tanítványaik lelkén nyithatnak ajtót, s az érzelmi azonosulás által sok-sok – nemcsak a zene világára vonatkozó – érték közvetítésére nyílik módjuk.

A felmérés eredményei alapján a leendő tanítók hatékonyak lehetnek a társas kapcsolatok által közvetített értékek átadásában. A segítő életmód (szociális értékrend) kialakítására igényt és törekvést tapasztaltam ugyanakkor a szociális készségeik (empátia, tolerancia, konfliktuskezelés stb.) által is számos értéket tudnak felmutatni. Mai értékválságtól szenvedő világunkban olyan alternatívát mutathatnak, amelyben a harmonikus, tartalmas emberi kapcsolatok, a kulturális értékek (pl.: ének-zene, szépirodalom) kerülnek előtérbe az anyagiak és a karriersiker mindenekfeletti hajszolásával szemben.

A felmérésben adott hallgatói válaszok alapján úgy gondolom, hogy nevelési, oktatási elképzeléseikben a nevelést tekintik hangsúlyosabbnak. Értékválasztásaik alapján a közösségi szociális értéknek meghatározó szerepet szánnak. Értékrendjükben ezek az értékek megelőzik

mind az intellektuális mind az egyéni-individuális értékeket. Az intellektuális értékeknek a vizsgálat több kérdéscsoportjában is közepes szerepet tulajdonítottak. A jó tanító tulajdonságainak megítélésekor nagyobb fontosságúnak tartják a szaktudást (6. ranghelyen szerepelt), mint az alsó tagozatos gyermekek nevelésében szerepet játszó emberi értékek fontossági rangsorában, ahol 9. helyre került a műveltség. Elgondolkodtató, hogy ez az érték nem került be a hallgatók által tíz leggyakrabban választott érték közé. A kiemelkedő szaktudásnak a jó szakvezető tulajdonságainak kiválasztásakor szántak legnagyobb szerepet. Itt utaltak néhányan az állandó szakmai fejlődés szükségességére is. Mivel a hallgatók értékrendjére gyakorlatvezetőként hatással bírunk, ezért lényeges milyen mintát mutatunk nekik az értékválasztások terén. Ha sok pozitív értéket sikerül felmutatnunk hatékonyan segíthetjük a tanítójelöltek szakmai szocializációját, míg ellenkező esetben gátolhatjuk annak kiteljesedését. Ezt a megállapítást a hallgatók által említett pozitív illetve negatív tapasztalatok is alátámasztják.

Vannak még olyan területek, amelyek általában a hallgatók értékrendjében még nem kerültek az őket megillető helyre pl.: az egészséges életmód részét képező rendszeres testmozgás, sportolás, a társadalmi, gazdasági folyamatokról való tájékozódás stb. Remélhetőleg később-biek folyamán ezeken a területeken még érezni fogják a változtatás, előrelépés szükségességét. Értékválasztásaik egyes esetekben pozitívak (pl.: olvasás, számítógéphasználat), de ismereteik köre, mélysége bővítésre szorul a továbbiakban. Pozitívumként értékelem, hogy a hallgatók egy átlagos napjukon olvasásra fordítják a legtöbb időt.

3.

A vizsgálatban résztvevő főiskolások pályaválasztási motívumai közül – gyakoriság és fontosság szerint is – az altruisztikus jellegűek a meghatározóak, ez összhangban van munkaértékválasztásukkal, ahol szintén az altruizmus került az első helyre. Pedagógiai gondolkodásukat áthatja a másokon való segítés igénye, amely gyermekszeretettel, gyermekcentrikussággal párosul a felmérés eredményei és személyes tapasztalataim szerint. A tanítójelöltek pályaszocializációját, identifikációját segítheti, hogy a pályaválasztáskor fő motívumként ható altruizmus értékét meg tudták őrizni tanulmányaik befejezéséig azaz magukhoz közelállónak érzik a „nevelés tárgyát" a gyermeket. Ezt bizonyítja, hogy a gyakorlati képzés során szerzett pozitív élményeik legnagyobb része a gyermekekhez kötődik illetve a pedagóguspálya pozitívumainak számbavételekor is a gyermekekhez fűződő kapcsolatukat említik leginkább. Konfliktusmegközelítésük során elsődlegesen a felek interakcióját hangsúlyozó (liberális) valamint gyermekhangsúlyos megoldási módokat részesítik előnyben. A gyermeket partnernek tekintik, s ezt a gyermekek egymás közötti kapcsolataiban is szívesen látnák. A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, oktatása elől nem zárkóznak el, de kompetenciáikat e téren általában szűk körűnek ítélik meg. Az iskola funkciói közül a neveléssel, oktatással kapcsolatosakat helyezik előtérbe, ezek közül is kiemelten a személyiség harmonikus fejlesztését. A társadalmi illetve a saját egyéni szempontok csak ezután következnek a rangsorban.

A gyakorlati képzés négy éve során szerzett pozitív és negatív tapasztalataikat összegezve valamint az eddigiekben megismert pálya előnyeit és hátrányait számba véve a főiskolások többsége arra az elhatározásra jutott, hogy megpróbálja az általa tanultakat a tanítói pályán

hasznosítani. Néhányan a továbbtanulást választották, többen tanári szak elvégzését tűzték ki célul. Egy hallgató jelezte, hogy nem kíván a tanítói pályán tevékenykedni, mert más tervei vannak. Választása hátterében speciális, személyes okok állnak.
A főiskolások által választott pálya és a megismert pálya közt tehát tapasztalataim szerint nincs olyan kibékíthetetlen ellentmondás, ami meggátolná őket abban, hogy a pedagógusi pályán helyezkedjenek el.

GONDOLATOK A TAPASZTALATOK ÖSSZEGZÉSE ALAPJÁN

A felmérés eredményei és a hallgatókkal való személyes tapasztalataim is megerősítettek abban, hogy a tanítójelöltek gyermekcentrikus gondolkodásúak, számos értéket képesek felmutatni, közvetíteni a gyermekek számára, ugyanakkor bizonyos területeken, témákban ismereteik, tudásuk szélesítése illetve mélyítése valamint tudatosságuk fokozása lenne kívánatos. A tanítói szerepkörhöz tartozó „adatbázisuk" növeléséhez gyakorlatvezetőként a jövőben azzal szeretnék hozzájárulni, hogy még több oktató, nevelő munkájuk során hasznosítható információforrást (újságok, könyvek, internetes honlapok, szakmai kiadványok stb.) igyekszem megismertetni a csoportomban tevékenykedő hallgatókkal. Terveim között szerepel egy olyan – a hallgatók ötleteivel is – bővíthető „információs ötlettár" elkészítése, melyben a pedagógus szakmához kapcsolódó információk ötletek gyűjtésének módjait, lehetőségeit, forrásait gyűjteném össze, hagyományos és online formájúak egyaránt. Egy ilyen gyűjtemény úgy vélem, segíthetné a tanítójelölteket az információk megszerzésében olyan esetekben, amikor úgy érzik, hogy tudásuk bővítésre, megújítására szorul. Remélem, hogy az „ötlettár" segítségével megvalósított elképzeléseik, elért eredményeik, pozitív tapasztalataik arra fogják ösztönözni őket, hogy pályakezdőként felismerjék ismereteik, tudásuk, képességeik bővítésének szükségszerűségét, lehetőségét, és tegyenek is érte egyre többet, hiszen tanítóvá válni nem a diploma okán, hanem a személyiségben kell.
Dolgozatom célja nem a hallgatókról való ítéletalkotás volt, hanem motivációik és – megtartásukat, cselekedeteiket befolyásoló – értékrendjük jobb megismerése, amely segítséget nyújthat számomra a főiskolásokkal való hatékonyabb együttműködésben. Weöres Sándor (2000.) gondolatát minden tanítani szándékozó ember figyelmébe ajánlom:
„Ha arra törekszel, hogy az örök mértéket kövesd: ne botránkozz azokon, kik nem erre igyekszenek, hanem törekvéseik ingadozva ágaznak a sokféle véges és változó mérték között. Ne azt nézd, hogy mijük nincsen, hanem hogy mijük van; mert még a legnyomorultabbnak is van olyan lelki kincse, mely belőled hiányzik. Kifogásolni, fölényeskedni bárki tud, tanulj meg mindenkitől tanulni."

DUZMATHNÉ TANCZ TÜNDE

Népmesék a multikulturális nevelésben[1]

A multikulturális nevelés nem új, de újragondolandó fogalom a pedagógiában. A globalizáció és a migráció árnyékában, a nemzetiségek „ébredő", újjászülető és erősödő azonosságkeresésekor a neveléstudományok fontos feladata a kultúrák párbeszédének megvalósítása. A különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások egymás mellett élése, egymásra hatása régtől fogva ismert jelenség. A multietnikus területek hosszú (történelmi) és középtávú (munkaerő-vándorlás) folyamatok, valamint rövid távú események (háborúk, határigazítások, politikai „rendezések") eredményeként jöttek létre. (v. ö. Forray–Hegedűs, 2003) A multikulturalizmus (az etnikai pluralizmus) egyre szélesebb rétegeket érint szerte a világon és Európában. A társadalom, az iskolai közösség és az egyén szintjén egyaránt érezteti hatását. (Gorski, 2003) Helyzetei és megnyilvánulási formái sokfélék és összetettek, nemegyszer (főként ideológiai és politikai töltetük miatt) konfliktusszituációkkal terheltek (v. ö. Forray, 1997).

A multikulturális nevelés[1] oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszköztár a több etnikumú, heterogén társadalmak népességének integrálására. (Kovács, 1997) A nemzetközi pedagógiai szakirodalom gyakran az interkulturális[2] nevelés szinonimájaként használja (Czachesz, 1997), olyan gyűjtőfogalomként, amely sokféle, egymástól igen különböző programot, koncepciót, elképzelést foglal magában.[3]

A multikulturális nevelés célkitűzései változatos formában és változatos intézményi keretek között fogalmazódnak meg, de minden esetben az egyenlőség kérdésköreinek direkt felvetését, a másság elfogadását, a toleranciát, a türelmet szorgalmazzák. A társadalommal szemben a kritikai attitűdöt erősítik, megkönnyítve ezzel a kultúrák közötti közvetítést és kicserélést; a nyitottságot, a dialógust és az együttműködést. Kompromisszumos megoldásként kínálkoznak az asszimilációs oktatáspolitika és az ennek ellenálló kisebbségek között. A kulturális pluralizmus elfogadását és ezzel együtt a nyelvek egyenértékűségének elismerését hangsúlyozzák. Pedagógiai eszközök, módszerek, stratégiák és szemléletmódok segítségével lépnek fel az intézményes diszkrimináció valamint a társadalomba beidegződött rasszizmus ellen. (Lesznyák – Czachesz 1995; 1997) Az esélyegyenlőség megteremtését, a szociális integrációt valamint a munkavállalói mobilitás megteremtését szorgalmazzák. Prioritásként kezelik a kulturális és nyelvi partikularizmusokat és az identitást erősítő szegmenseket (pl. népismeret, folklór, hagyományápolás, nyelvhasználat stb.), ebből következően kulcsfeladatként jelölik meg a „kommunikatív kompetenciák" fejlesztését.

A multikulturalitás többet jelent a másság iránti érzékenységnél. Az inkluzivitás (a befogadás) szemléletmódja magával hozza a különböző gondolkodásmódok értékként való elfogadását, s egyszerűen természetesnek veszi a sokféleséget (etnikai, nyelvi, faji, vallási, nemi, fogyatékossági). A multikulturális nevelésben nemcsak az előítéletek elleni küzdelemről van

szó (bár nyilvánvalóan ez is a lényeghez tartozik); a cél a nyitott, türelmes, itthon és a világban magabiztosan mozgó ember nevelése. (v. ö. K. Nagy)

Kozma Tamás (1995) a multikulturális pedagógia céljaiként a következőket jelöli meg:

a több kultúrára épülő személyiségfejlesztést, amellyel a legfőbb cél, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret;

a kisebbségi kultúra fenntartását, beleértve a vallás, a nyelv, a normák, tradíciók, társadalmi értékek, társas kapcsolatok ápolását;

átfogó értékek felkarolását, fejlesztését, amelyek mind a kisebbség, mind pedig a többség számára fontosak és értékesek;

az akkulturáció, azaz a teljes kulturális beolvadás megakadályozását; ezáltal remélhető, hogy a kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek a többségi környezetben.

A TANULÓI KULTÚRÁHOZ ALKALMAZKODÓ TANÍTÁS(?)

Jól tudjuk, az iskolai élet, a pedagógiai praxis több ponton eltér a multikulturális pedagógia által deklaráltaktól. Az oktatási és nevelési intézmények nem mentesek az etnokulturális konfliktusoktól; az előítéletesség, a diszkrimináció, a pszichoterror (Leymann, 1993; Dambach, 2001) egyszóval a pedagógiai patologikum (Zsolnai, 1996) különféle formáitól. Az iskola nemcsak mint oktatási intézmény fontos, hanem mint „átmeneti képződmény", szimbólum is; tehát mint a társadalom reprezentánsa. A tantervek megvalósulása (gyakorlatba fordítása) felveti a szimbolikus reprezentáció és a legitimáció kritikai felülvizsgálatát. A multikulturálisként meghirdetett programok többsége ma még nem több mint a kisebbségi kulturális szokások, vallási és nyelvi különbségek stb. ismertetése. (S már az is jó, ha ennyi megvalósul!) Az ismeretek szintjén pedig nem lehet attitűdöket formálni! A felszínes bemutatás, az árnyaltság hiánya könnyen vezet újabb sztereotípiák kialakulásához, s ezek újabb eszközök lehetnek a valódi problémák elkendőzéséhez, a tanári tehetetlenség legitimálásához.

Az iskola, mint társadalmi alrendszer a szervezett tudásátadás intézménye. Képviselői maguk is egy meghatározott társadalmi réteg tagjai, akik a tudáson kívül viselkedési normákat és értékeket közvetítenek. Ez a „rejtett tanterv" pedig legalább olyan mértékben nevelő hatású, mint a tananyag. A rejtett tanterv szakértői szerint (Kozma, 1976; Gubi, 1980; Szabó, 1987) az iskolában akarva akaratlanul alapvető szociális technikák elsajátítása folyik, melynek során a személyközi kapcsolatok legkülönfélébb formáival és minőségével találkozik a szervezet tagja. Az oktatási intézmények kommunikációs szituációi és szabályai a többség dominanciáját és az asszimilációs kényszert erősítik. Az iskola „olvasztótégelye" nehezen tűri a másságot, alapvetően etnikumközpontú, és az egynyelvűség habitusát erősíti. (V. ö. Kozma, 1993)

Az iskolai sikert a tanulók családban és különböző közösségekben tanult kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg. A kutatók egy része a pedagógiai hatást és a tanulók iskolai teljesítményét tanulmányozva etnocentrikus pedagógiáról ír, mely olyan idealizált, monolit magatartást, tulajdonságokat tartalmazó együttes, amelyben a siker az átvétel, vagyis az asszimiláció mértékétől függ.

Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jók, ha az osztály légköre kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi hátteréhez alkalmazkodó tanítási stílust találni. (V. ö. Boreczky, 1999). Banks (2001) szerint az iskolát úgy kell átalakítani, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. Változtatni kell az oktatás feltételein: át kell gondolni az iskola kultúráját, a tantervet, a tanítási módszereket és a taneszközöket! Ebben pedig döntő szerepe a tanároknak van. A tanár minden megnyilvánulása (viselkedéskultúrától, a tanítási és értékelési módszereken át, a tankönyvválasztásig) hozzájárul az iskolai ethosz alakításához. Az iskolai alulteljesítését tehát nem lehet úgy értelmezni és úgy korrigálni, mint az ún. kulturális vagy szociokulturális hátrányok speciális esetét, a hangsúlyt a nem kellően adaptív nevelési eljárásokra és iskolai funkciókra kell helyezni. (V. ö. Forray–Hegedűs, 2003)

Az alábbi gondolatmenetben a multikulturális nevelés egy sajátos „pedagógiai eszközére" kívánom ráirányítani a figyelmet. Meggyőződésem szerint a népmesék komplex és sokarcú világa utat nyithat (egy lépést jelenthet) tanítványaink megértéséhez és elfogadásához, segítheti a kultúrához alkalmazkodó tanítási stílus kialakítását.

A NÉPMESE HELYE ÉS SZEREPE A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉSBEN

Sajnos nem élünk meseteremtő időket. A klasszikus mesék eltűnőben vannak mindennapjainkból, és méltánytalanul háttérbe szorulnak, degradálódnak a pedagógiai gyakorlatban is. A tananyagot túlzott mértékben uralják az ismeretterjesztő szövegek, és egyre kevesebb hely jut bennük a meséknek. A tankönyvekbe kerülő meseanyag aranytalanságokat mutat: a magyar népmesék csökkenő száma mellett a szomszéd népek meséiből csak elvétve, a cigányság (legnépesebb kisebbségünk!) meséi közül pedig csak kivételként találunk egyet-egyet. Holott az utóbbiak ma már írásos formában is elérhetőek a különböző (nemegyszer kétnyelvű) mesegyűjteményekben.

A mesék értelmezésem szerint nyilvános és mentális funkciókkal bíró szociális reprezentációk (v. ö. Sperber, 2001), melyek a kollektív tudás szimbolikus üzenethordozói. Egyesítik a megismerés, a művelődés–tanulás pragmatikus a pragmán túli (transzcendens, mitologikus, spirituális, mentális stb.) tartalmait, valamint az ezeket átadó és befogadó elsajátítási módszereket és funkciókat. (V. ö. Csoma, 1998; D. Tancz, 2002) Legfőbb pedagógiai erényük, hogy didaxis és nevelési eszközökkel való terheltség nélkül nyújtanak fogódzókat. Megfelelő közelítéssel, rálátással számtalan lehetőséget kínálnak a gyermeki önazonosság megtalálásához. Összekapcsolják a külső megtapasztalható, megismerhető világot és a befelé építkezőt, melyet csak a képzelet és érzelem képes bejárni.

A narratívák kiemelkedő funkciója a társadalmi valóság megjelenítése az adott kultúra, a csoport és az egyén számára. A különféle nyelvi struktúráknak, melyek különböző típusú gondolkodásmódokat és értékrendeket hoznak létre, a valóság leírásában és megértésében kiemelkedő szerepük van. A folklór, ezen belül a mesei hagyománykincs tág fogalomként való értelmezése, ezért olyan „szokásvilágot" jelent, mely nem más, mint a mindennapok evidenciája. A közösségek számára a nyelvi kifejező formán túl, élet- és cselekvésformát, „élet-világot" (Lebenswelt) jelöl (v. ö. Schütz és Luckman 1979, Hoppál, 1998). Implicit

jeleken, hallgatólagos jelentéseken alapul, ezért a tapasztalás egyik módjának tekinthető. A mesei történet ugyanakkor nem azonosítható a valósággal, hanem ennek lényegi kifejezője. A szó erejével operál: leegyszerűsíti a valóságot. Ezen a hétköznapi szinten tehát modell, mely konstruált mintát szolgáltat az élet eseményeihez. A mesék tükrözik az őket létrehozó közösség, kultúra ethoszát (erkölcsi, esztétikai értékelő, evulatív elemek) és világképét (kognitív, egzisztenciális vonatkozások). (V. ö. GEERTZ, 2001) Szimbólumaik magukba sűrítik mindazt, ami a világról tudható. Olyan világképet, és világlátást közvetítenek, melyek nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést is erősen meghatározzák.

A mese-modellek tárolható, közölhető és előhívható impulzusokat őriznek az identitás létrehozásának és fenntartásának érdekében. (V. ö. ASSMANN, 1999) Az új generációknak a ráismerés és az újratanulás élményét nyújtják; a szociális jelentések olyan hálózatát biztosítják, ami anyagot és textúrát szolgáltat az önazonosság megalkotásához. (V. ö. JOVCHELOVICH, 1996) Köztudott, hogy az azonosulás beleélő, empatikus élmény, melynek mindig van mintája, modellje. Napjainkban a modern identitás- és én-elméletek az emberi gondolkodás két alaptípusát különböztetik meg: a deduktív (tudományos) és a narratív (elbeszélő) módot. (V. ö. BRUNER) Nagy hangsúlyt helyeznek az elbeszélő elvre, a narratív szemléletmódra. A közösségek (nemzetek, etnikai és szociokulturális csoportok) és egyének narratíváikon keresztül alkotják meg önazonosságukat. (LÁSZLÓ, 1999; BRUNER 2001; MC ADAMS, 2001; GERGEN és GERGEN 2002). Az egyén közösséghez tartozásában meghatározó bizonyos alapvető elbeszélésekhez való igazodás. Nem mindegy tehát, hogyan részesülünk az adott társadalmi csoport, közösség, kategória történeteiből!

A mesék nem egyszerű sztorik, hanem szigorú grammatikával és szerkezettel rendelkező alkotások, melyek „másik anyanyelvként"[4] (érzelmi jelrendszerekkel) segítik a belenevelődést a közösség kultúrájába, normarendszerébe (ANDRÁSFALVY, 1992). Az én felfedezésének, az önazonosság megtalálásának kockázatos útját mutatják be és egyengetik. (v. ö. BETTELHEIM) Az azonosulások tudatosításával egyidejűleg az ellenazonosítás folyamatát is generalizálják. (A negatív szereplők, a hős ellenfelei, az önszervező személyiségfejlődés negatív támpontjai.). A történetek nemcsak modellek, példák, hanem tanesetek is. (ASMANN, 1999) Szoros kapcsolatban állnak az értékekkel, az erkölccsel, mely nagyon is kultúrafüggő. Az antropológiai és etnográfiai értékkutatások megállapították, hogy az értékrend (más kulturális alrendszerekkel együtt) szabályozza és irányítja az egyének és a csoportok döntéseit, valamint a különféle helyzetekhez igazodó viselkedést és cselekedetet. Az értékrendnek különösen fontos a hiedelemrendszerrel és az életmóddal való összefüggése. (V. ö. HAJNAL-HOPPÁL, 1976; FRANK-HOPPÁL, 1980) Az érték olyan produktum a pedagógiában, mely kettős funkciót tölt be: egyrészt közösségfejlesztő, másrészt individuumfejlesztő szerepe van. A mesék hidat vernek a partikuláris és az univerzális értékrend között, egymásmellé helyezik az egyéni és a csoportteljesítményeket. Sajátos „természetes etikát" közvetítenek és „örökérvényű" igazságokról (a bűn és bűnhődés) beszélnek. Bemutatják az ítéletek számtalan formáját (az önbíráskodástól, a tételes igazságon át, a rágalomból eredőig) az etikai döntést azonban a hallgatóra bízzák. Burkolt állásfoglalásukkal így az értékek többszólamúságára, polifóniájára és a sokféleséggel szembeni toleranciára nevelnek.

A klasszikus mesék megismertetik a gyermekkel az erőszak természetét, kiváltó okait, ártó hatását és segítik ezek felismerésében, leküzdésében. Lépten-nyomon tetten érhető bennük

az agresszió a kifinomult erőszakformáktól a részvételen brutális gyilkosságokig. Az erőszak azonban fantázia-erőszak: a fikció világában és nem a valóságban zajlik. A „stilizált borzalom" (Nagy, 1978) transzformálhatóvá, kompenzálhatóvá, feldolgozhatóvá formálja az agresszív akciókat, jelenségeket. Bűntudat és sérelem nélkül teszi megélhetővé az erőszakos érzéseket. (A gyermek a mesehőssel együtt mindig győzedelmeskedni tud vélt vagy valós ellenségei, a saját lelkében élő gonosz felett.)

Az iskolának különösen fontos szerep jut a társadalmi életbe a felnőtt közösségbe való bevezetés, beavatás folyamatában. (V. ö. Grunder, 1997). A státusváltásokkal kapcsolatos rituálék biztonságot jelentenek és elősegítik a térbeli és időbeli tájékozódást. A mesék oltalmat, hátteret és táptalajt nyújtanak a személyiség éréséhez, elősegítik a társadalomba való betagozódás folyamatát. A beavatási mítoszok és rítusok „egyszerűbb másaként" funkcionálnak. A mesei rítus keretében kizárt a kudarc: minden hős (és vele együtt a mese hallgatója is!) teljesíti a beavatási próbákat, így a történet végén a felnőtt társadalom elismert tagjává válhat. A mesei rítus szolidaritást teremt a benne résztvevők között (Péley, 1998) és más rítusokhoz hasonlóan az „élettörténeti krízismenedzselést" szolgálja.

A mesemondás és mesehallgatás fontos interperszonális kapcsolatépítő eszköz a pedagógiában. A meseszituáció meghitt viszony teremt, mely jótékonyan hat az interakciókra. A mesehallgatáskor életbe lépő „szimultán kettős tudat" már önmagában is feszültségteremtő, feszültséghordozó és feszültségelvezető. Az együttes örömélmény, az átélés közös öröme a párkapcsolatokon túl a közösségi kapcsolatokat is táplálja. Az „időleges együttélés" decentrál, és alapot teremt a beleélő- megismeréshez és megértéshez, az érzelmi együttrezgéshez. (Mérei-Binet, 1985).

A mesék a játék talajából fakadnak: alkalmat kínálnak arra, hogy befogadóik kilépjenek mindennapi életükből. Új azonosságot, új életet ígérnek; lehetővé teszik az adott világtól eltérő „lehetséges" világok megfogalmazását és felépítését. Az érzelmi megélésben fiktív szituációkkal és helyzetekkel azonosul a befogadó, ezért sérülés nélkül próbálhat magára szerepeket és viselkedésformákat. A meseélmény (a mentális képességek gyakorlásán túl) lehetővé teszi a virtuális valóságokban való utazgatást, mely új lehetőségeket nyit meg az emberi kifejezés, a kommunikáció és a reprezentáció számára.

A meseszöveg (más kódrendszerekkel együtt) megalapozza a kulturális javakhoz való hozzáférést. Fejleszti a kreatív fantáziát és a különböző beszédhelyzeteknek megfelelő adekvát nyelvhasználati módot, eszközkészletet és repertoárt. (V. ö. Réger, 1990) Növeli az élmény- és viselkedéspotenciált. A mese az írott szövegekből való „jelentésvételezés" előiskolája; a köznapi és a tudományos gondolkodás, a családi és az iskolai szóhasználat közötti folyamatos „fordítás" eszköze.

A népmesék holisztikus módon segítik a pedagógiai munkát. Nem egyszerűen irodalmi műfajok, ezért nem szorulhatnak csak az irodalom vagy a művészeti oktatás keretei közé. A különböző népcsoportok meséinek interkulturális egységben való kezelése és a komparatív metodikák érvényesítése jó alkalmat teremthet az analógiák és ellentétek megfigyelésére. Hangsúlyozza a folklóralkotások kulturális jelentőségét, ráirányítja a figyelmet a gondolkodásmódok és világképek hasonlóságaira és párhuzamaira, valamint különbözőségeire. Tudatosítja, hogy az emberi kultúra egységet alkot; a kultúrtörténet egységes folyamat, melyben a művek különböző kapcsolódási pontokkal, egymással szorosan összefüggnek. A folklór és

a művészet egyetemes, mert minden nép ugyanazokat a művészeti ágakat, műfajokat, művészi elemeket ismeri és használja. A mesék világa és narratív mintázata hasonló, de az alkotások etno- és szociokulturális sajátosságokat is mutatnak: sajátos szokások, formák, motívumok, megoldások, témák és műfajok jellemzik őket.

A mesék feldolgozásában hatékony lehet a „néprajzi módszer" (Heath, 1983), mely közelebbi és bizalmasabb viszonyba hozhatja a marginalizált, szegregált közösségeket és az iskolát. Az otthonról hozott tudás a mesék segítségével bővítheti az iskolai tudás készletét; így nemcsak a kisebbség ismerkedhet meg a többség kultúrájával, de a többség és a pedagógus is ismereteket, élményeket szerezhet a számára kevéssé ismert kultúráról.

UTÓSZÓ

Magyarország a rendszerváltozás után a multikulturálissá válás stádiumába lépett: a meglévő, domináns és kisebbségi kultúrák mellett újabbak jelentek és jelennek meg. Ugyanakkor a jövő nemzedék szemléletmódját megalapozó oktatási anyagok még monokultúrás jellegűek; leginkább a domináns kulturális modellt képviselik és közvetítik. A multikulturális nevelés paradigmája úgy tűnik ma még inkább szemléletmód és stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere. A gyakorlati lépések jellemzően csak az iskolarendszer vagy az iskolai nevelés-oktatás egy-egy elemére irányulnak, csak egy-egy iskolában jelennek meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik velük.

A népmesék a multikulturális nevelés lehetséges szegmensei: segíthetik a sokféle valósággal való kapcsolattartás, a kulturális dialógus megteremtését és a konfliktusok feloldását. Bár a mesék komplex módon (értelmi, érzelmi, mentális) hatnak, mégsem jelentenek gyógyírt minden sebre. Nem orákulumok, mellyel minden pedagógiai probléma megoldható! A tanár szerepe a jó mesemondóé (storyteller), aki az új helyzetekben bekövetkező változásokhoz mindig a legjobban illő leírásmódot alkotja meg. A mesék felhasználásában és válogatásában a kitűzött célok mellett figyelembe veszi az aktuális nevelési szituációt: a tanulócsoport összetételét, sajátosságait és megoldásra váró problémáit.

Ne feledjük, gyermekeink interkulturális társadalomban nőnek fel. Ők alkotják a jövő nemzedékének multikulturális társadalmát, és nekünk ezt kell a nevelés-oktatás során szem előtt tartani! A multikulturális nevelés tehát a pedagógiai kultúra része, mely érzékeny mutatója annak, hogy a nevelő képes-e adott esetben a tanulócsoport kulturális sokféleségét erőforrásként használni az oktatásban.

JEGYZETEK

1. „A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, és amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja." (Banks és Banks, idézi Torgyik, 2004)

2. Az inter latin elöljáró jelentése: közötti, közbeni, kölcsönös. Az interkulturális nevelés szintén dinamikus folyamat: nyitottságot, közvetítést, kicserélést, kölcsönösségi viszonyt feltételez
3. Pl. a multikulturális kommunikációt, az interetnikus konfliktusmegoldást, a multikulturális tananyagfejlesztést, a kisebbségi kultúrák megismerésének módszertanát, a kisebbségi diákok számára azonos oktatási feltételek biztosítását, a demokratikus társadalmi részvétel tanítását, az igazságtalan emberi bánásmód elleni harcot stb. (V. ö. Forray-Hegedűs, 2003)
4. Andrásfalvy Bertalan szerint az első a ráció nyelve, ezen szoktuk általában a nyelvet érteni. A másik hasonló az elsőhöz, „de érzelmi kihívásoknak próbál megfelelni. Az érzelmeket próbálja jelrendszerrel megragadni."

FELHASZNÁLT IRODALOM

Andrásfalvy B. (1992): A másik anyanyelv. In: Győri-Nagy Sándor és Kelemen Janka (szerk.): Kétnyelvűség a Kárpát- medencében II. Pszicholingva Nyelviskola mb. a Széchenyi Társaság, Bp.

Assmann, J. (1999): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz, Bp.

Banks, J. A. (ed.) – Banks, C. A. M. (ass. ed.) (2001): Handbook of research on multicultural education. Jossey-Bass, San Francisco

Bettelheim, B. (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermekei lélek. Gondolat, Bp.

Boreczky Á. (1999): Multikulturális pedagógia-új pedagógia? ÚPSZ. 4. sz.

Bruner, J (1986/2001): A gondolkodás két formája In: László János -Thomka Beáta (szerk.) Narratív pszichológia. Narratívák. 5. Kijárat Kiadó, Bp. 27-59.

Czachesz Erzsébet (1997): Multikulturális nevelés (szócikk). In Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai lexikon. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 499-500.

Csoma Gy. (1998): A művelődés pragmatikus útja ÚPSZ, isz. 24-39.

Dambach, K (2001): Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord K. Bp.

D. Tancz T. (2002): Új paradigmák a neveléstörténeti kutatásban: a népmese mint a szociális reprezentáció adekvát műfaja. Valóság, 9. sz. 42-55p.

Forray R. K. (1997): Multikulturális társadalom Valóság. 1997. 4. sz. 86-98.

Frank T. – Hoppál M. (1980): Hiedelemrendszer és társadalmi tudat I-II. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp.

Geertz, C. (2001): Az értelmezés hatalma. Osiris, Bp.

Gergen J. -Gergen. M. (2001): A narratívumok és az én mint viszonyrendszer In: László János -Thomka Beáta (szerk.) Narratív pszichológia. Narratívák. 5. Kijárat Kiadó, Bp. 77-21.

Grunder, H. U. (1997): Az iskola szerepe a kultúra átadásában. Valóság, 7. sz. 121-125.

Gubi M. (1980): A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1. sz.

Hajnal A. – Hoppál M. (1976): Az egyéni és közösségi hiedelmekről. Interdiszciplináris vázlatok. Szociológia. 3-4. sz. 475-493.

Heath, S. B. (1983): Ways with words: Languange life, and work in communities and classrooms. Cambridge London New York, Cambrbidge University Press.

Hoppál M. (1998): Hagyomány és közösség. Széphalom Könyvműhely, Bp.

Jovchelovitch, S (1996): In defense of representation. Journal for the Theory of Social Behaviour 26. 121-136.

K. Nagy E. (2004): Társadalmi együttélés-interkulturális nevelés. Zempléni Múzsa. 2. sz.

Kovács Sándor (1997): Interkulturális oktatás-nevelés (szócikk). In Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai lexikon. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest

Kozma T. (1993): Etnocentrizmus. Educatio. 2. sz. 195-210.

Kozma T. (1995): Etnocentrizmus. In Vastagh Zoltán (szerk.) (1995): Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs.

Kozma T. (1976): „Rejtett" tanterv, Köznevelés. 31. sz.

László J. (1999): Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei. Kariosz-Sententia Humana, Bp.
Lesznyák M.–Czachesz E. (1995): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. Valóság. 11. sz. 88-95.
Lesznyák M.–Czachesz E. (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
Leymann, H. (1990): Mobbing and psychological terror at workplaces. Violence and Victims, 5, 119-126.
McAdams (1988/2001): A történet jelentése az irodalomban és az életben In: László János–Thomka Beáta (szerk.) Narratív pszichológia. Narratívák. 5. Kijárat Kiadó, Bp. 157-175.
Mérei F. – Binet Á. (1970/1985): Kettős tudat In: Gyermeklélektan. Gondolat, Bp. 239-255.
Nagy O. (1978): A táltos törvénye. Népmese és esztétikum. Kriterium, Bukarest.
Péley B. (1998): Beavatási rítusok az iskolában In: Kézdi Balázs (szerk.) Iskolai Mentálhigiéné Tanulmányok. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs. 33-47.
Réger Z. (1990): Utak a nyelvhez. Akadémiai Kiadó. Bp.
Schütz, A.–Luckmann, Th. (1979): „Az életvilág, mint a természetes világszemlélet kérdőre nem vont talaja" In: A fenomenológia a társadalomban. Gondolat, Bp. 269-320.
Sperber, D (2001): A kultúra magyarázata. Naturalista megközelítés. Osiris, Bp.
Szabó L. T. (1987): A rejtett tanterv. Gyorsuló idő, Bp.
Torgyik J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. ÚPSZ, 4-5. sz.
Zsolnai J. (1996): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

KÖZÖS MÚLTUNK ÉS KÖZÖS JÖVŐNK EURÓPÁVAL.

Ezekről a kérdésekről olvashatnak Hunyadi Györgyné tollából igen figyelemre méltó gondolatokat az Új Pedagógiai Szemle 2004. szeptemberi számában (3–8. o.) Pedagógiai örökségünk és Európa címmel.

A témánál maradva ugyancsak felhívjuk a figyelmet Karikó Sándor Miben áll(hat) az oktatás és a nevelés európaisága? című írására (Új Pedagógiai Szemle, 2004. novemberi szám 92-97. p.), amelyben az „európai dimenzió" fogalom értelmezése kapcsán arra a megállapításra jut, hogy „... *az európaiság lényegében értékrendszert, sorsközösséget, eszmét, elhivatottságot jelent.*" Ezeket és még további gondolatokat ajánl a szaktárgyakat oktató tanárok figyelmébe, miközben hangsúlyozza, hogy az európai dimenzió és a nevelés szorosan összetartozó fogalmak. Érdemes a két szerző gondolataira felfigyelnünk!

BORONKAI DÓRA

A diskurzuselemzés lehetőségei a mindennapi nyelvhasználat vizsgálatában[1]

A DISKURZUSELEMZÉS SZÜKSÉGESSÉGE

A nyelvészeti szakirodalomban több esetben felmerül az élőnyelvi spontán szövegek vizsgálatának hiánya. Wacha Imre hívja fel a figyelmet arra, hogy a beszélt nyelvi vizsgálatok eddig elsősorban az előzőleg gondosan megtervezett, megfogalmazott szövegekre irányultak, mint a szónoki beszéd vagy a prédikációk (Wacha 2000). Közelebb állnak a spontán szövegalkotáshoz azok a rádió és televízió műsorok, amelyek élő adásban hangzanak el, a tanulmány szerint azonban itt is számottevő különbségek adódnak. Az ilyen adások címzettje nem a riporter beszélgetőpartnere, hanem a néző és a hallgató, a partner csak kvázi tölti be ezt a szerepet. A feltett kérdések és az adott válaszok a közönség igényei szerint alakulnak, tehát a kommunikáció csak látszólag közvetlen. A másik fontos eltérés az ilyen adások és a valódi spontán szövegek között az, hogy a felvételek általában javított formában kerülnek adásba, a vágás során pedig eltűnnek azok a „hibák", a töltelékszavak, a nyelvi redundancia, melyek a mindennapi beszéd fő jellemzői. Ily módon elveszhet az a szerkesztési sajátosság is, hogy az ilyen dialógusokban nemcsak az adott pillanatban beszélő határozza meg a társalgás irányát, hanem a hallgató is társformáló szerepet tölt be visszajelzéseivel, közbeszólásaival, eltérítésével vagy a témához való visszavezetéssel. A diskurzus így elveszítheti legfőbb jellemzőjét, az újraszabályozás állandó jelenlétét. Élőszerűbb eredményeket adhat a különböző telefonos beszélgető műsorok dialógusainak vizsgálata. E témában is kevés tanulmány született, s a két népszerű műsorról, Csiszár Jenő Apukám világa és Bolgár György Beszéljük meg! című adásáról írott szakdolgozat (Körösi 1998) is csak a műsorok sajtóvisszhangját térképezte fel, a szövegek elemzésével nem foglalkozott. Tehát az írott szövegek kutatásához képest jóval kevesebb elemzés született a beszélt nyelv témaköréből.

A magyar nyelvészeti szövegkutatás új irányait tárgyalva Fehér Erzsébet is kiemeli a beszéd és az írott szöveg különbségeit és eltérő vizsgálati módjait (Fehér 1999). Az új szövegtani kutatásokban a diskurzuselemzés önálló tudománnyá válik elkülönülve a szövegnyelvészettől, hiszen a mai nyelvhasználat központjában a beszéd áll. Ezért van szükség további beszédműfaji kutatásokra (műfajtipológiákra) és a mindennapi nyelvhasználat stilisztikai vizsgálatára.

A Balázs GÉza által felvázolt nyelvstratégia elemei között is szerepel az élő magyar szókincs felmérése, a nyelvirétegződés-vizsgálatok fő irányaként pedig a grammatikai formák és a diskurzustípusok kutatását jelöli meg (Balázs 1999). Ebben a témában fontos előzménynek tekinthetők a budapesti nyelvhez kapcsolódó gyűjtések elemzései (Kontra 1990). A beszélt nyelvi felmérés fontos területe a hangtani és nyelvtani törvényszerűségek megállapítása és leírása, egy új beszélt nyelvi nyelvtan megalkotása.

1 A dolgozat egy bosszabb tanulmány része, mely a NKOM „Édes anyanyelvünk" pályázatán pályadíjban részesült.

A '70-es, '80-as években elindult folyamat eredményeként tehát kialakult egy új szempontú szövegvizsgálati módszer, a diskurzuselemzés (discourse analysis), melynek gyökereit a nyelvhasználat átalakulásában kereshetjük. A kutatók szerint fontos szerepet töltenek be a nyelv tanulmányozásában az ilyen típusú vizsgálatok, melyek hiánypótló jellegükkel a nyelvészet és a kommunikáció közötti rejtett összefüggések feltárására is alkalmasak. Választ keresve például arra a kérdésre, hogy egy televíziós személyiség miért fejezhet be nyelvtani szempontból helytelenül, a társalgást azonban nem akadályozó módon egy beszélgetést, hogy mitől válnak érthetővé az összecsapott, hibás szerkezeteket tartalmazó, rögtönzött szövegfoszlányok azt tapasztalhatjuk, hogy a beszélt nyelvre a nyelvtani szabályok csak másodlagos szinten érvényesek, helyettük a társalgási szabályszerűségek veszik át az irányító szerepet.

A társalgáselemzések eddigi eredményeiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy kialakulóban van egy új nyelvi egység, a diskurzus, ami nem mondatok vagy megnyilatkozások egymásutánja, hanem sajátos struktúrája, kompozíciója van. Ahogy a mondatot sem redukálhatjuk az őt alkotó morfémák és szintagmák összességére, hiszen rá is jellemző a grammatikai rendezettség és a jelentés egyedisége. Az azonos szavakból álló mondatok nem mindig jelentik ugyanazt. Ugyanígy a diskurzust sem lehet elemeire bontva azok összességének tekinteni, hanem ahogy a mondatot felépítik a szintaktikai szerkezetek, úgy a diskurzusoknak is megvan a sajátos struktúrája, amelyben az összetevők kölcsönösen hatnak egymásra a jelentés szempontjából. A diskurzus értelmezésében tehát első helyen áll a struktúra meghatározottsága, és csak másodlagos szerepet kap a pragmatikai szempont, a valóság és a kommunikációs szituáció hatása.

A családi környezet a legspontánabb nyelvhasználat terepe, ezért kiválóan alkalmas nemcsak a nyelvészeti, hanem a kommunikációs szempontú vizsgálódásra is. Kutatási módszerként ezért választottam a konverzációelemzést, mely a kommunikációelmélettől a szociálpszichológiáig rengeteg diszciplína módszerével bővíti a kutatási folyamatot. Vizsgálatomban egy 14 diskurzusból álló, változatos élőnyelvi mintán keresztül szeretném bemutatni a családi nyelvhasználat kommunikációs és nyelvi jellemzőit, legjellemzőbb magatartási és viselkedési normáit, a diskurzusokat szervező társalgási és társadalmi illemszabályok gazdag rendszerét. E komplex cél eléréséhez azonban a vizsgálatokat feltétlenül ki kell egészíteni a leíró nyelvészeti elemzés eszközeivel, mert csak így kaphatunk átfogó képet napjaink családi nyelvhasználatának jellegzetességeiről.

TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

A nyelvészeti ágazatok körében viszonylag fiatalnak számító diskurzuselemzés többféle tudománytörténeti előzményre is visszavezethető. Szoros kapcsolatban áll a szociolingvisztikával, amely elsősorban a makro- és mikrotársadalom valamint a társas szituáció hatását vizsgálja a nyelvhasználattal kapcsolatban, a társas érintkezést pedig a beszéd útján történő cselekvésként fogja fel, melyet a nyelvhez hasonlóan szabályok rendszere strukturál. Társtudománya ezekből adódóan a nyelvészet, a pszichológia, a logika, a kommunikációelmélet, és nagyon szorosan kapcsolódik a szociológiai és antropológiai tudományterületekhez is.

Fontos előde a beszéd etnográfiája, mely a kulturális antropológia egyik kiemelkedő kutatási területe. Érdeklődési köre a különböző kultúrákra és szubkultúrákra jellemző beszédmódokra irányul, azok társadalmi szerepét, környezetét, nyelvi kódját kutatja. Azokat a tényezőket keresi, melyek nélkül nem érthetjük meg egy kommunikációs esemény sikerét, vagyis a konkrét és elvont körülményeket, a résztvevők szerepét és céljait, a cselekvések sorrendjét, a kommunikációs eszközök (kód, csatorna) kiválasztását, a beszélgetés hangnemét, a beszélők interakciós és értelmezési normáit. Pléh Csaba szerint *„a nyelvtanon túlmenő, a beszélgetés koherenciáját biztosító szabályokat keresi, s ezt a koherenciát nem a mondatok szó szerinti (felszíni) jellegzetességeiben, hanem az általuk megvalósított aktusokban leli meg"*. (Vass 1999:205).

A nyelvi és a kommunikatív kompetencia különbségeit vizsgálja, tehát arra keresi a választ, hogy mit jelent egy nyelv kompetens beszélőjének lenni. *„A nyelvi kompetencia a beszélőnek a grammatikailag helyes mondatok létrehozására szolgáló képessége, a kommunikatív kompetencia viszont azt a képességét jellemzi, amelynek segítségével kiválasztja a számára hozzáférhető, grammatikailag helyes kifejezések összegéből azokat a formákat, amelyek helyesen tükrözik azokat a társadalmi normákat, amelyek a speciális találkozások alkalmával szabályozzák a viselkedést."* – írja Gumperz (Wardhaugh 2002:224). E két kompetencia különbségeire szolgál érdekes bizonyítékkal C. O. Frake Hogyan kell szubanuniul italt kérni? című tanulmánya (Pléh–Síklaki–Terestyéni szerk. 1997).

A diskurzuselemzés másik fontos előzménye a szociológiából eredő etnometodológia tudománya, mely a gyakorlati gondolkodás hétköznapi módszereit kutatja. A beszédbe elegyedés, a beszélőváltás, a beszédlezárás stratégiáit tanulmányozva arra a megállapításra jutott, hogy a beszélgetések célja a valóság létrehozása és fenntartása, vagyis nem a szociális környezet határozza meg mindennapi cselekedeteinket, hanem azok által alakul ki a minket körülvevő szociális világ. Tehát a szociális rend előfeltétele a sikeres kommunikáció. Ez az elképzelés a szimbolikus interakcionisták felfogásával mutat rokonságot.

Az etnometodológia egyik altudományaként alakult ki a hétköznapi beszéd rendezettségének, a beszélgetőpartnerek viselkedési, reagálási módszereinek vizsgálatára specializálódó etnometodológiai konverzációelemzés, mely a későbbiekben további részterületek kutatására szakosodó irányzatokra bomlott. A német nyelvterületen kialakult beszélgetéselemzés maga is gyűjtőtudomány, hiszen beletartozik a pragmatikai irányultságú diskurzusanalízis, a funkcionalista pragmatika, a dialógusanalízis és a nyelvészeti konverzációelemzés is. Az angol diskurzuselemzés jóval tágabb fogalom, hiszen nemcsak beszélt nyelvi szövegek elemzésével foglalkozik (beszélgetéselemzés), hanem az írott dokumentumokat is vizsgálja (szövegnyelvészet). Emellett elkülöníthető egymástól az angliai és amerikai kutatások célja és jellege is.

A diskurzuselemzés tudománya tehát több szempontból is fontos része lett a szövegekkel foglalkozó kutatásmódszertan megújításának, hiszen a nagy hagyományokra épülő írott nyelv helyett a beszédet, a szintén alapvető nyelvészeti szempontok helyett pedig a kommunikáció aspektusát helyezi előtérbe. A hazai szakirodalomban több tanulmány is foglalkozik a beszélt nyelv vizsgálatával, de nagyrészük inkább a nyelvészeti megközelítést választja az élő nyelv jellemzőinek maghatározásához. Ide tartozik néhány szófajstatisztikai és mondattani vizsgálat, vagy P. Lakatos Ilona a nyelvi szerkezetek keveredését (P. Lakatos 1990) és Wacha Imre a szövegek szintaktikai szabályszerűségeit feltáró tanulmánya is (Wacha 1988).

Az elemzések közt jóval kevesebb a főként kommunikációs aspektusokat érvényesítő tanulmány, melyek közül Cs. Jónás Erzsébet az írott szövegként létrehozott szépirodalmi dialógusok struktúráját vizsgálja, azok kommunikatív tartalmával, és a dialógussal mint önálló szövegtípussal foglalkozik (Cs. JÓNÁS 1992), vagy Laczkó Mária kutatása, mely egy felnőttől és több diáktól származó tanórai megnyilatkozások zavarait elemzi kommunikációs és nyelvészeti megközelítésből (LACZKÓ 2001).

A MÓDSZER BEMUTATÁSA

A diskurzusok vizsgálatának első lépése az empirikus adatgyűjtés, mely etnográfiai előzményeként a megfelelő kommunikációs helyzet, vagyis egy kerek, egész folyamat kiválasztására épül. Mivel kutatásom témája a családi nyelvhasználat, ezért adataim családi körben elhangzó beszélgetésekből származnak. A felvételek túlnyomó részét kommunikáció-magyar szakos tanárjelöltek készítették az interperszonális kommunikáció témakörén belül a beszélgetéselemzéssel foglalkozó szeminárium hallgatóiként. A diskurzusok nagy része dialógus, de van közöttük több beszélgetőpartner kommunikációját megörökítő felvétel is. A szereplők egyike, a felvétel készítője minden esetben beavatott, a többiek közléseit nem torzítja a megfigyeltség tudata.

Az elemzés előkészítésében nagy szerepet játszik a felvett anyag értelmezése, melynek első fázisa a szövegek transzformálása a beszélt nyelv mulandóságából az írás tartósabb, konzervált állapotába. Az átírás során a szöveg elveszíti szupraszegmentális elemeit, a beszéd tempóját, a szünetek hosszát és helyét, a hangsúly és hangerő jellemzőit, az intonációt, a belégzés és a kilégzés megjelenítését. Ezek a tényezők pedig jelentősen befolyásolják a diskurzus szerkezetét, a szövegrészek jelentését is. A másik problémát az írott szöveg által nehezen visszaadható átfedések, közbeszólások, mondatátszövődések jelölése, és a hangzó szöveg időviszonyainak ábrázolása okozza.

A szövegek elemzése során első lépés a funkciójukat tekintve azonos viselkedési módok rendszeres ismétlődésének feltárása. Ezt követi a beszélgetők által szabálytalannak észlelt jelenségek és javításuk, majd a beszélgetés újbóli rendezettségének megfigyelése. Ezt az ideális beszédállapotot a befogadó válaszai és visszajelzései alapján újrastrukturált megnyilatkozások alakítják ki.

Vizsgálatom ezek alapján két fő szempont, a diskurzusok szerkezeti és dinamikus megfigyelése köré csoportosul. A szerkezet aspektusában a kommunikációs folyamat tényezői közül kommunikátorok és az általuk betöltött szerepek, azok nyelvhasználatra gyakorolt hatása áll a középpontban. A dinamikus vizsgálat a beszélgetések belebonyolódási és kihátrálási stratégiáit, a beszélőváltás mechanizmusát, a szövegek szekvenciális rendezettségét, a konverzációs maximák alkalmazását, a benyomáskeltő, udvariassági stratégiákat és a főbb zavarokat, hibákat tárja fel, ezáltal összegezve a mai családi nyelvhasználat jellemző vonásait.

AZ ELEMZÉS MENETE: A SZERKEZETI MEGKÖZELÍTÉS

A kommunikátorok pervazív szerepe, kora és neme minden megnyilvánulásukban meghatározó, minden szerepviszonylatukra hatást gyakorol. A vizsgált minta életkori megoszlása igen változatos, bár legnagyobb számban, 13 fővel – a felvételek készítési körülményei miatt

– a 16–20 éves korosztály van jelen (40, 6%), őket követi 5 fő a felnőttek 46 és 50 év közötti csoportjából (15, 6%) és 3 adatközlő a 21 és 25 év közötti fiatalokból (9, 4%). A 6–10, 36–40, 41–45 és 51–55 év közöttiek részvétele 2–2 fő (6, 25%), és egyetlen kommunikátor képviseli a 11–15, 26–30 és a 66–70 évesek korcsoportját (3, 1%). A nemek arányát tekintve az adatközlők túlnyomó része nő (25 fő, 78, 2%), a családi diskurzusokban a férfiak jóval kisebb arányban vesznek részt (7 fő, 21, 8%).

A beszélgetések jellegét a családban betöltött pozíció erősen befolyásolja. A felvett mintára főként a nukleáris családi szerepek érvényesek, a kiterjedt familiáris és az alapvető rokoni szerepek ritkábban vannak jelen. A társalgások leggyakrabban testvérek (8 fő, 25%) vagy szülők (jelen mintában csak édesanyák, 6 fő, 18, 7%) és gyermekeik (8 fő, 25%) között folynak, de a családi diskurzusok aktív résztvevői lehetnek az unokatestvérek (2 fő, 6, 25%) is. Folyhat társalgás nagyszülő (1 fő, 3, 1%) és unoka (1 fő, 3, 1%), anyós (1 fő, 3, 1%) és meny (1 fő, 3, 1%), férj (1 fő, 3, 1%) és feleség (1 fő, 3, 1%), valamint nagynéni (1 fő, 3, 1%) és nagybácsi (1 fő, 3, 1%) között vagy azok részvételével is.

A kommunikációs folyamatot gyakran befolyásolja a résztvevők organizációs szerepe is, mely főként az emberek foglalkozására, különböző szervezeti rendszerekben elfoglalt helyére jellemző. A vizsgált mintában pervazív jellegű organizációs szerep nem található, vagyis a családi diskurzust nem befolyásolja a felek társadalmi státusza, foglalkozása. A kommunikátorok mindegyikére a felszínes, szituatív organizációs szerep jellemző, a minta több mint felét (53%) általános vagy középiskolai tanulók, főiskolai hallgatók teszik ki. A minta másik felében a betanított munkástól a tanárig többféle foglalkozású adatközlő található (pl. munkanélküli, könyvelő, háztartásbeli, technikus, asszisztens, építőipari dolgozó). Ezzel mutat szoros összefüggést az ágensek iskolai végzettsége is; 20 fő (62, 5%) középiskolai érettségivel, 6 (18, 75%) egyetemi vagy főiskolai diplomával, 3 (9, 37%) általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezik, 3 diák (9, 37%) pedig még alapfokú tanulmányokat folytat.

Mivel a társalgások színtere minden esetben a családi környezet volt, nem jelentkeznek azok az átmeneti (passzazsér) szerepek, melyek a pillanatnyi szituáció hatására alakulnak ki, s melyek normái csak annak fennállásáig befolyásolják az egyén kommunikációját (pl. utas, vendég, ügyfél).

A vizsgált minta ágenseinek nagy része tehát a fiatalabb korosztályba tartozik, a női nem képviselője, családi szerepét tekintve testvér, gyermek vagy anya, végzettsége pedig középiskolai érettségi. A családi nyelvhasználat feltárt tulajdonságai tehát nem általánosíthatók, jellemzően erre az előbbi paraméterekkel rendelkező mintára érvényesek, de feltételezéseim szerint számos egyezést mutatnak más adatközlők családi kommunikációjával.

A szerkezeti elemzés az adón és a vevőn kívül a társalgás többi tényezőjére is kiterjeszthető. A kommunikátum mindig kötetlen témájú és magánjellegű, soha nem előre meghatározott. Alakításához mindegyik fél hozzájárul, hiszen általában nem is a konkrét téma, hanem a beszélgetés ténye a fontos, ezért tartalma változtatható. Soha nem képes egyik fél sem előre meghatározni, hogy egy társalgásban pontosan milyen témák merülnek majd fel, és azok milyen irányban befolyásolják a kommunikáció jellegét. A családtagok közötti diskurzusokra különösen jellemző, hogy egyszerre több téma is felmerül, s a versengésből ilyenkor az kerül ki győztesen, melynek felvetője jobban él a beszédjog megtartásának eszközeivel. Érdemes a beszélgetések témáit részletesen is áttekinteni, hiszen a rendszerezés képet formál a családi

diskurzusok leggyakoribb témavariációiról. A megvizsgált 14 beszélgetésben összesen 45 dologról esett szó hosszabb vagy rövidebb ideig. Ez annak függvényében alakult, hogy egy adott témára visszatértek-e a résztvevők. Témaismétléssel 4 társalgásban találkozhatunk, főleg olyan esetekben, amikor az adatközlők egyidejűleg más tevékenységet is folytattak (pl. televíziózás), és figyelmük ebből adódóan megoszlott, vagy valamilyen külső esemény zavarta meg a diskurzust (pl. sms érkezése, kutya). Egy adott témához való visszakanyarodás lehet a nehézkes, vontatott beszélgetések jellemző vonása is. A variációk tendenciája szerint gyakoribbak az olyan társalgások, ahol viszonylag rövid idő alatt több téma is felmerül, és jóval ritkább az egy dologra fókuszáló információcsere. A vizsgált anyagban egy beszélgetés tartalmaz 6 és egy 5 különböző témájú részt, négy szövegben esik szó 4 illetve 3 témáról, és két-két diskurzus csak 1 illetve 2 téma köré csoportosul. Az optimális témamegoszlást tehát a három vagy négy eseményről folyó társalgások tükrözik.

A társalgás leggyakrabban a szabadidő különböző eltöltési módjairól (10 alkalommal), a családtagokkal kapcsolatos eseményekről (7 esetben), az iskoláról és a tanulmányi eredményekről (6 beszélgetésben), sütésről, főzésről, ebédről illetve egyéb házimunkákról (5-5 esetben) folyik, de háromszor szóba kerül az utazás, kétszer pedig a családtagok másnapi programja is. Ezeken kívül felbukkannak még olyan hétköznapi témák is, mint a hivatalos ügyek intézése, egy budapesti élménybeszámoló, egy harmadik személlyel kapcsolatos esemény, esküvő, időjárás, testékszer és a pénz kérdése (7 alkalommal).

A csatorna, vagyis az üzenet érzékszervekkel felfogható modalitása a kommunikáció interperszonális jellegéből adódóan minden esetben auditív jellegű, a diskurzusok minőségét azonban sokszor rontja a változatos forrásokból eredő környezeti zaj jelenléte (pl. hűtőszekrény búgása, televízió háttérzaja, hangos nevetés, óraketyegés).

A társalgás jelrendszeréül használt kód a magyar nyelv, a kommunikáló felek kölcsönös tudásán alapul, melyet személytelen konvenciók és szocializációs szokások határoznak meg. A közlésfolyamatban használatos kódok közül abba a kategóriába tartozik, melyet nem adhatunk meg pusztán minták kollekciójaként, hiszen a létező szabályok segítségével végtelen számú variációs formája előállítható. A rögzített szövegek elemzésekor csupán azok verbális közléseit vizsgálhatjuk, a nem nyelvi kifejezőeszközök közül, melyek rendszere viszonylag kis számú mintakollekcióval is jól reprezentálható lenne, csak a vokális jelek és a kronémika jelentésmódosító vagy éppen diskurzusszervező szerepét figyelhetjük meg, a kinezikus jeleket a hangfelvétel korlátozott lehetőségei miatt nem elemezhetjük.

A személyközi kommunikáció fontos eleme a szituáció, vagyis a beszélgetés kontextusa. Elemei akár alkalmi (kontingens), akár szerkezeti (adoptikus) jellegűek, mindig befolyásolják a közlésfolyamat hatását (Horányi 2001). A szituációk dichotomikus tipológiája szerint a vizsgált beszélgetések a privát, intim, informális, legális és állandó kategóriákba sorolhatók, megkülönböztetve ezzel a nyilvános helyen, személytelen stílusban, hivatalos témáról, sok esetben szabályokat is megszegő módon létrejött alkalmi élőszótól.

A DISKURZUSOK DINAMIKUS VIZSGÁLATA. A BELEBONYOLÓDÁS

A társalgás kezdetén a legfőbb cél a felek partneri viszonyának kialakítása, a kapcsolatba kerülés elérése. Ez az általános beszélgetésekben kezdődhet az indító fél szerepének definiálásával,

mely magában hordozhatja a partnernek szánt szerep felkínálását is. A másik fél reakciója, a szerep elfogadása vagy módosítása függvényében a beszélgetés többféle módon alakulhat tovább. A kezdő lépések között szerepelhet a szituáció vagy a téma meghatározása is. A családi kommunikáció már a beszélgetés kezdő szakaszában sok különbséget mutat. Mivel egészen más jellegű, mint egy alkalmi dialógus, a családtagok folyamatos kommunikációs készenléte miatt nincs szükség a szerepek definiálására, a zavartalan diskurzushoz elegendő az is, ha a megszokott szerepekhez képest egyik fél sem mutat eltérést. A szituatív elemek meghatározására is csak abban az esetben van szükség, ha azok jelentős mértékben változnak, s nincs szükség a téma kijelölésére sem, ezért gyakori az „in medias res" kezdés, a belebonyolódás helyett a téma közepébe vágás is. Ilyen típusú kezdésre a vizsgált mintában hat alkalommal is találunk példát, főként kérdések formájában (pl. *„Elkezdődött már a film?"*, *„Történt valami?"*), de előfordul a beszélgetés kezdeményezésére való felhívás (pl. *„Kérdezd csak meg Líviát, milyen műtéten esett át!"*) vagy az egyszerű kijelentés is (pl. *„Tömegnyomor a vonaton."*). Az általános dialógus a kezdeményező félre vonatkozó konvenciókban vagy illemszabályokban is különbözhet a családi beszélgetéstől, hiszen ez utóbbiban a feleknek nem kell betartaniuk a nemekre, korra, fajra vagy felekezetre vonatkozó előírásokat, hanem vagy a családi hierarchia tekintélyelve szabja meg a kezdeményezési lehetőséget, vagy a liberális családfelfogás alapján bármely egyenrangúnak számító fél kezdheti a beszélgetést. Az elemzett szövegekben 8 alkalommal az idősebb, hatszor a fiatalabb fél indította el a kommunikációt. A családi beszélgetésekre jellemző különbségek megjelennek a felek viselkedésének intenzitásában is. A családi beszédhelyzetben gyakoribb az elkalandozás, a felületes figyelés, az érdektelenség sugallása (pl. a nagymama reakciói unokája beszámolójára: „Ja!", „Aha!", „Jó!"), míg a nemekre vonatkozó elvárások nem határozzák meg a kifejezetten nőies vagy férfias témák iránti érdeklődés illendő mértékét (pl. egy nagymama és fiú unokája beszélgetésében: *„– Jó lett a fuszekli, amit csináltál. – Jó lett? – Este már abban aludtam... de aztán levettem, mert melegem volt."*)

Érdekes vizsgálati téma lehet a spontán szövegek kezdő mondatainak elemzése, melyek funkcióit összehasonlíthatjuk az írásbeli szövegek indításával is. A kötetlen társalgások kezdésének legfontosabb szerepe a kontaktus megteremtése. A vizsgált szövegek közül öt kezdése a kapcsolat megteremtésére irányul, ezt három alkalommal a beszélgetést kezdeményező fél teszi a köszönés után (pl. *„Hello, anyu hol van?"*), kétszer pedig partnere veszi át a kezdeményezést (pl. *„– Hello! – Szia! Már fél három, hol voltál?"*). A kapcsolat kezdeményezése az összes diskurzusban kérdő mondat használatával valósult meg. Két esetben csak a kölcsönös köszöntés után kezdődik el a valódi párbeszéd (*„- Hello! – Szia! – Mit olvasol?"*). A bevezető mondatok fontos sajátossága a delimitációs funkció, vagyis a szövegegység határvonalainak meghatározása, és az összekapcsoló funkció, a többi szövegrésszel való koherencia biztosítása. A diskurzusokra általában nem jellemző az írott bevezetések metainformációs funkciója, mely Ba_czerowski Janusz tanulmánya alapján a téma meghatározásáról, okáról és céljáról, a körülményekről, a szituációról és sokszor a szöveg műfajáról is ad információt (Baczerowski 2000).

A beszélgetés kezdetének és további alakulásának jellemző jegye lehet a megszólítás, hiszen a kezdeményező által kiválasztott forma befolyásolhatja partnere viselkedését és az általa használt formulákat. A leggyakrabban előforduló megszólítási mód, a cím, a rang, a vezetéknév, a

keresztnév, a becenév, illetve ezek kombinációja vagy a megszólítás teljes elmaradása a kommunikátorok szerepétől és az adott szituációtól függ leginkább. A megszólítások jelrendszere gyakran mutat kulturális eltéréseket is, az angolok például egyenrangúságot, egyenlőtlenséget, familiaritást és bizalmat is kifejezhetnek a különböző formák használatával, viszonzásával vagy elutasításával, de nem számít udvariatlanságnak a megszólítás elhagyása sem. Bizalmas beszélgetésekben gyakran előfordul az általánosított keresztnevek (pl. Mack, Buddy 'haver', Jack, Mate 'cimbora') használata is. A vietnámi kultúrában nagy szerepet játszanak a rokonsági hálózat elnevezései, rendszerük nemzedék- és korközpontú, külön megszólítást használnak az anyai és az apai ági rokonok jelölésére, melyet európai nyelvekre lefordítani szinte lehetetlen. A családon belüli nyelvhasználatban többféle megszólítási forma létezhet. A liberálisabb gondolkodású, társadalmilag is aktív, közösségi életet folytató családokban egy-egy családtag megszólítására változatos formákat használhatnak, hiszen a családtagok több szerepben is megismerhetik viselkedését. A hagyományos családmodellekben kisebb a szerepkapcsolatok rugalmassága, ebből következik a megszólítási formák korlátozott használata. A leggyakoribb a keresztnév, a családban betöltött szerep, vagy a forma teljes elhagyása. Érdekes megfigyelni a struktúraváltás miatt bekövetkező megszólítási változásokat, azt a folyamatot, ahogy egy új családtag érkezése (gyermek, unoka születése, házastárs beilleszkedése) átszervezi a régi rendszert. Ilyenkor gyakori, hogy a régi családtagok is megváltoztatják addig használt formáikat, ezzel elősegítve az új tag beilleszkedését (pl. a férj már nem a keresztnevén vagy a becenevén, hanem anyának szólítja a feleségét, nagyinak az édesanyját gyermeke születése után). Napjaink családi kommunikációjára a megszólítás kevésbé jellemző, a vizsgált beszélgetések közül a nyitó szakaszban csak egy alkalommal találhatunk rá példát, akkor is a köszönéssel és a kontaktus megteremtésével kombinálva (pl. *„Na szia Róbert! Csinálunk neked pudingot!"*). A diskurzusok későbbi szerkezeti egységeiben is csak háromszor fordul elő keresztneves megszólítás, midig becéző alakban (pl. *„Orsika!"*, *„Barbi!"*, *„Livike!"*), viszont két diskurzusban is szerepel az édesem, kicsim, kicsikém birtokos személyjeles melléknevek használata, és egy szövegben a keresztnév-általánosítás amerikai jelenségének is tanúi lehetünk (pl. *„Lujzi!"* 'lány, lányom' jelentésben).

A BESZÉLŐVÁLTÁS MECHANIZMUSA

Ha a hétköznapi diskurzusok kapcsán mechanizmusról beszélünk, ez a meghatározás feltételez egyfajta szervezettséget is. Az ilyen szövegek is szabályok rendszeréből és különböző konvenciókból jönnek létre, melyek szimultán módon, lépésről lépésre alakítják ki a társalgás struktúráját. A beszélgetések rendezettségének fő eszközei az együttműködési készség, a referenciák permanens értelmezése vagy átértelmezése, és fontos szerepet kap a sorrendiség kérdése is. A folyamat interaktív jellegéből adódóan mindegyik fél egyformán közreműködik akkor is, ha éppen nem beszél. Tehát a diskurzusok egyik rendezőelve a megnyilatkozások állandó cserélődése, vagyis a beszélőváltás mechanizmusa.

Az angol nyelvű szakirodalom a jelenség megnevezésére a turn 'lépés' és a turn-taking 'lépésváltás' kifejezést használja (Rosengren 2004; Wardhaugh 2002). Ez minden élőszóbeli megnyilatkozásra jellemző, hiszen általában egyszerre csak az egyik fél ragadhatja magához a beszélés jogát. Külön kutatási téma a váltások átfedése, a szinkron beszélés és az egyes

lépések közötti szünet, melynek különböző funkciói lehetnek. Ezeket általában a hibák kategóriájába soroljuk, és sok esetben maguk a beszélők is törekednek a javítási mechanizmusok használatára.

A forduló soha nem előre meghatározott helyen, forgatókönyv-szerűen zajlik, hanem az arra alkalmas pillanatban történik meg, melyet a beszélő jelei érzékeltetnek. Ilyen jel a téma lezárása, a szünet vagy a töltelék elemek használata, az intonáció jelei, de a verbális elemeken kívül nagyon fontos szerepet játszanak a nem nyelvi üzenetek is, mint a testtartás vagy a szemkontaktus. A téma pontos lezárása az előre megtervezett beszédek jellemzője, de a spontán szövegekben is fontos szervező szerepe van. Ezt bizonyítja, hogy a vizsgált beszélgetések megnyilatkozásait 323 esetben zárják le konkrét tartalmi elemek. Nagyon jellemző a kérdések és válaszok váltakozása, hiszen a vizsgált spontán diskurzusokban a szekvenciális rendezettség elsősorban ennek köszönhető. Ez indokolja a témaváltásra alkalmas helyek megjelölésében az intonáció nagy szerepét, hiszen a beszélőváltások 171 alkalommal kérdések hatására következnek. A váltáshatárok jellemző jelölői a családi beszélgetésekben 73 ponton a szünetek, melyek töltelékelemekkel kombinálva jó alkalmat teremtenek a következő beszélőnek a téma folytatására vagy megváltoztatására. A nonverbális eszközök szerepét a hangfelvétel korlátai miatt nem áll módunkban megfigyelni.

A beszélőváltás többféle módon is megvalósulhat, leggyakrabban a pillanatnyi beszélő választja ki a következőt akár konkrét felszólítással vagy felkéréssel, akár a nonverbális eszközök segítségével, vagyis a szó átadása különböző jelek kombinációjával történik. A külválasztás mellett sokszor előfordul az önkiválasztás is, amikor a következő alany maga kezd el beszélni. Ha túl nagy az egyes lépések közötti hézag, és a szünet hossza zavaró tényezőként hat, az eredeti beszélő is folytathatja a szöveget, és később újabb kísérletet tehet a szó átadására. A vizsgált mintára leginkább a tudatos beszélőválasztás volt jellemző, bár ennek a vizsgálatnak elsősorban a több személy részvételével folytatott diskurzusokban volt jelentősége. A következő személyt 35 esetben kérdéssel, négyszer felszólítással az eredeti beszélő választotta ki (pl. „– *Évi, te eszel?*"; „– *Jól van, akkor inkább egy elég. Orsika, neked mi újság?*"). Az önkiválasztás is fontos szervező elvként, összesen 44 alkalommal működött.

Mindössze öt esetben található arra példa, hogy az eredeti beszélő, általában válasz hiányában maga folytatja megkezdett mondandóját (pl. „– *Hiába teszem le, akkor is fölcsúszik... Eszek egy kis magot.* – *Jó.*"). Az eredmények azt mutatják, hogy a családi kommunikációban többször van lehetőség az egyenrangú viselkedésre, tehát az önkényes megszólalásra, ritkábban kell valakit felszólítani a társalgás folytatására, mint a szintén spontán, de kevésbé kötetlen élőszóbeli beszédtípusokban (pl. tanórai kommunikáció). Jellemző az is, hogy a beszélő általában át tudja adni a szót, mondanivalója ritkán marad reagálás nélkül, kérdéseire rendszerint választ kap. A legfeltűnőbb sajátossága a családi diskurzusoknak a kérdés-felelet szomszédsági pár uralma, mely a beszélőváltás mechanizmusát és a szekvenciális rendezettséget is meghatározza.

A diskurzusok fontos jellemzője a beszédjog megtartásának törekvése, mely nyelvi és nem nyelvi jelekben is megnyilvánulhat. Többszörös mellérendelésekkel, jelzőhalmozással bővített beszédlépés keletkezhet, a szomszédsági párok kerülése a vevő reakcióit korlátozhatja, a szemkontaktus elmaradása pedig arra ösztönzi a hallgatót, hogy tovább engedje beszélni partnerét. A családi kommunikációban nem jellemző a beszédjoghoz való ragaszkodás,

mellérendelő láncolatokra mindössze 4 alkalommal két beszélgetésben találhatunk példát. A szomszédsági párokat nem kerülik, hanem kifejezetten keresik a társalgó felek. A jelenség oka visszavezethető arra a tényre, hogy a családtagok mondanivalója a többiek számára is fontos, a közlésnek nincsenek idő-és térbeli korlátai, a diskurzus bármikor könnyen folytatható. A beszédjog megszerzésére való törekvésre azonban több példát is találhatunk. Ritkábban előforduló jelenség a közös mondatalkotás, melyben a hallgató kihasználva a hezitációs szünetet, kiegészíti a megkezdett lépést, és magánál tartva a szót folytatja a diskurzust. Ez a típus a vizsgált szövegekben 4 alkalommal fordult elő.

Más kontextusú beszélgetésekhez képest nagyszámú, összesen 28 példát találhatunk viszont olyan jogátvételre, melynek fő eszköze a verbális „agresszió", vagyis a szó erőszakos megragadása. Oka valószínűleg az a tény, hogy az egyéb társalgásokhoz képest ebben a szituációban kevésbé tűnik udvariatlannak az egymás szavába vágó kommunikációs viselkedés.

A SZEKVENCIÁLIS RENDEZETTSÉG

A társalgásokban vizsgált megnyilatkozások mindig valamilyen kontextusba ágyazottan jelennek meg, függő viszonyban állnak a szöveg korábbi mondataival, és előkészítik a későbbi egységek mondanivalóját. A beszélgetés alapegységei tehát egy nagyobb struktúrában, a szekvenciában kapcsolódnak össze. A beszédszekvencia két egymást követő és egymással összefüggő megnyilatkozás kapcsolata, mely bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutat. A kötetlen diskurzusok párszekvenciái egy nyitó és egy záró egységből épülnek fel, melyek megteremtik a kapcsolat létrehozásának, fenntartásának és lezárásának lehetőségét oly módon, hogy egyúttal állandó választási és láncolási lehetőséget is biztosítanak. A szekvenciapárok kezdeményező és reagáló jellege kiegészül a visszacsatolás folyamatos jelenlétével, mely fatikus szerepét a háttércsatorna segítségével a nyitó részben is kifejti. A szekvenciaváltás felfogható a reciprocitás sajátos eseteként is, mely speciális nyelvi eszközök, a szomszédsági párok alkalmazásával valósul meg. Ezek leggyakoribb típusai a következők: üdvözlés – üdvözlés, kérdés – válasz, ajánlat – elfogadás/elutasítás, kérés – teljesítés / tiltakozás / visszautasítás, parancs – engedelmeskedés / tiltakozás / visszautasítás, vád – beismerés / tagadás / védekezés, bók – elfogadás / visszautasítás. A privát beszélgetésekben legnagyobb szerepe a kérdés – válasz párosának van, hiszen a kapcsolat szempontjából nagyon lényeges, hogy a kérdésre preferált vagy nem preferált válasz következik. A válaszadás fontos szabályszerűsége a relevancia maximája is (Grice 1997), melynek értelmében a felelet nem ismételhet meg közös tudást, mindig valami új, de a szituációhoz illő információt kell hozzátennie a beszélgetéshez, hiszen így biztosítja az előrehaladást. A szomszédsági párok kiegyenlített elrendeződését a sajátos típust képviselő betét- és mellékszekvenciák egy időre megszakíthatják, különálló szerkezetszigetet alkotva ezzel a beszéd folyamatosságában. A szekvenciapárok nagyobb egységeket, ún. cselekvéslláncolatokat alakítanak, azok pedig periódusokat és epizódokat létrehozva építik fel a diskurzusok struktúráját.

A vizsgált beszélgetések szerkezetének legjellemzőbb alakítója a kérdések és válaszok párosa volt, összesen 152 ilyen szekvenciapár található a szövegekben, s ezek mellett elhanyagolható a többi beszédcselekvés párokba rendeződése. A kérdések zöme konkrét információ megszerzésére irányuló zárt kérdés volt, a 126 ilyen típusú érdeklődés mellett csak 14

esetben tettek fel a beszélők olyan nyitott kérdéseket, melyek a partner hogylétéről tudakozódtak valamilyen esemény vagy hosszabb távollét után (pl. *„Na, mi a helyzet?"; „Mi van veled?"*).

A társalgásokra általában a gyors és rövid, minél egyszerűbb szerkezetű információváltás volt jellemző. 12 esetben előfordult a kérdések funkcióváltása is, egyszer tájékoztatás illetve felszólítás (pl. *„Kész, és akkor el lehet indulni, jó?"*), két esetben kérés (pl. *„Kijössz velem pénteken az állomásra?"; „Nyolc körül ráérnél?"*), nyolcszor felkiáltás (pl. *„Hol élsz te?"; „Én, hol vagyok sovány?"; „Nem sok?"*) volt a kérdések tényleges kommunikációs szerepe. A családi társalgások válaszadására jellemző, hogy sok esetben a feltett kérdést egyáltalán nem követi reakció, vagy a válaszok nem az adott kérdéshez alkalmazkodnak, felborítva ezzel a szöveg kohézióját és megszegve a konverzációs maximák szabályait:

K1 – *„Vitorlázni is elmentek.*
K2 – *Igen? Kivel? A Mariann néni vitte őket?*
K1 – *Nem tudom, aki jelentkezett. 300 forint volt egy túra."*

Érdekes az a jelenség, amely szintén a diskurzusok családi jellegéből adódhat, hogy a nyitó szekvencia sohasem indukál elutasító, a beszélő számára nem preferált választ. Több esetben példát találunk a szerkesztés megtörését eredményező betétszekvenciák jelenlétére is, amely szintén a családi nyelvhasználat sajátosságainak jellemző mutatója:

K1 *„- Tényleg, kijössz velem pénteken az állomásra?*
K2 – *Akkor jönnek haza?*
K1 – *Igen, kb. fél 7-kor. Jól össze lesznek fagyva...*
K2 – *Kaptam egy sms-t. Vonattal jönnek haza?"*

STRATÉGIÁK ÉS MAXIMÁK A DISKURZUSOKBAN

A stratégia olyan viselkedési mintákból felépülő láncsorozat, amely a diskurzusok szerkezeti kialakításában kiemelkedő szerepet tölt be. Ez a nem tudatos szabálykészlet a gyermekkori szocializáció során alakul ki a szülők által megerősített viselkedési modellekből, majd a szekunder szocializációs folyamatban állandóan fejlődik, új mintákkal egészül ki. A társalgásokat vezérlő cselekvések vagy versengő jellegűek, vagy kölcsönös együttműködésen alapulnak. Ez utóbbi vezethet eredményes kommunikációhoz, főként abban az esetben, ha a felek betartják az alapvető konverzációs maximákat, s azok követését egymástól is elvárják. Az implikatúra-elmélet szerint az egyes maximák megsértése olyan implicit jelentéseket hordoz, melyek csak a kontextusból vagy a háttérismeretből következtethetők ki. A grice-i szabályok főként az olyan esetekre vonatkoznak, ahol a legfőbb cél az információk pontos átadása, de a családi kommunikáció nem mindig szolgálja az információáramlást, legfőbb törekvése gyakran a kapcsolattartás vagy az időtöltés. Az ilyen típusú diskurzusokat egészen más szabályok irányítják, melyek közül kiemelhető a különböző udvariassági és benyomáskeltési stratégiák szerepe. Ebből is következik, hogy viszonylag gyakori a konverzációs szabályok áthágása:

K1 *„– Hát tudod, kik szoktak ott lenni? Mi, a Bélusék, de akkor úgy, hogy Györgyi, akkor a szomszédasszony, meg a mamának egy volt kolléganője.*
Mit tudom én? Tizenöten szoktunk lenni, de nem kellenénk annyian.

K2 – *Ja, hát csak azért, hogy a felhajtás végett.*"

A példák a mennyiség, a minőség és a modor maximájának megszegését mutatták. A mennyiségi maxima az információk ideális számát határozza meg, mely nem több, de nem is kevesebb a szükségesnél. A minőségi maxima célja, hogy a mondanivaló olyan információkat tartalmazzon, melyek igazságtartalmáról a beszélő pontosan tájékozott, és ezt relevánsan a szituációhoz illő módon fogalmazza meg. A modor maximájának legfontosabb követelménye az érthetőség, a tömör és rendezett stílusra való törekvés, a homályos és kétértelmű megfogalmazások kerülése. Grice társalgási maximáinak kiegészítésére több példát is találunk a szakirodalomban, az udvariassági alapelvek megfogalmazása és részletes bemutatása Leech nevéhez fűződik (Leech 1983). A tapintat, a nagylelkűség, a jóváhagyás, a szerénység, a rokonszenv elve mellett fontosnak tartotta fatikus elemek kiemelését, és megfogalmazott olyan magasabb rendű maximákat is mint az irónia és az ugratás elve.

Összefoglalva a konverzációs alapelvek jelentőségét azt mondhatjuk, hogy a Grice által megfogalmazott maximák a tárgyról, a benyomáskeltő és udvariassági stratégiák az énről közvetítenek fontos üzeneteket. Az érdeklődés felkeltését, fenntartását és fokozását szolgálják olyan nyelvi eszközökkel, mint az expresszív elemek használata, a stilisztikai szempontból nem releváns kifejezések beillesztése (pl. „*fuszekli*", „*Na mi lőtte?*"), újszerű jelentések, túlzások vagy társalgási implikatúrák alkalmazása.

A HIBAJAVÍTÁSOK DISKURZUSSZERVEZŐ SZEREPE

A spontán szövegek hibalehetőségei nagy különbséget mutatnak a tervezett élőszóbeli szövegekhez képest. Ennek a beszélgetés résztvevőitől független oka lehet a környezeti zaj, de forrása általában az emberi tényezőben kereshető. Ide tartoznak a beszélő artikulációs hibái, az anticipációs vagy perszervációs nyelvbotlások, a percepciós és memóriazavarok, a hallás problémái, de a szabálytalanság eredhet a szomszédsági párok hibás szerkesztéséből, a szórend- és szótagcserékből és a szöveg szintaxisából is. A hibákat sokféle módon érzékelhetjük. Jelölheti a hezitálás és a túl hosszú szünet (pl. „*És még mást nem? Valami... izé... vacsorának valót?*"; „*Hát dehogynem! Hogy teljes legyen az... izé... a kollekció.*"; „*Ilyen... izéba tettünk ilyen kálium-permanganátot, fehérítettük a borszeszégőn, és egy... öööö mi is volt... öööö... hurkapálcát meggyújtottunk, utána elfújtuk...*"). Mutathatja a mondat vagy szó újrakezdése („*Szépen megebéde... vagy megreggelizünk...*"; „*De várjál, ezek az izé... ezek a csoporttá..., a régi csoporttársaid, akikkel ott találkoztál, egriek, ugye?*"; „*Reggel jön ... reggel megy taxizni, vagy jön haza?*"; „*És a szem... szemöldökbe való?*") és az ismétlés is (pl. „*... futok egy jót. Úgy döntöttem, futok ma 8 kilométert, de hát... de hát futok 3 kilométer óta...*" ; „*Kell... kell oda tenni.*"). A partner részéről hibajelzés lehet a visszakérdezés (pl. „*Holnap?*"; „*Nem a fiúk?*") vagy a szöveg megszakítása, mely az egyes megnyilatkozások átfedéséhez is vezethet. Az alábbi példa egy mellékszekvencia beépülését mutatja a másnapi programról beszélgető családtagok szövegében:

K2 „– ... *úgyhogy holnap is ráérek, ha gondolod. Holnap elmehetünk.*

K1 – *Jó, akkor 4-kor találkozzunk a szobornál.*

K2 – *Milyen szobor van ott?*

K1 – *A közigazgatási hivatal sarkán, jó?*

K2 – *Ja, szobor. Jó.*
K1 – *Na jól van, megyek, csinálom a dolgom.*"

A hezitálás és a töltelékszavak használatára 10, a hosszú szünetekre 34, a szó vagy mondat újrakezdésére 8, az ismétlésekre 7 példát találhatunk, visszakérdezéssel pedig 17, megszakítással 8 alkalommal a hallgató jelezte a hiba keletkezését és a javítás szükségességét partnere felé.

A spontán nyelvhasználat abban is különbözik a tervezett szövegektől, hogy a hibák javítása szerves része a szöveg struktúrájának. Bármilyen típusú a javítás, az általában megváltoztatja a mondat szintaktikai szerkezetét, vagy a fő témához kapcsolódó, de azt nem folytató mellékszekvenciát hoz létre. Tehát a javítás a diskurzus sajátos strukturális egysége, melynek meghatározott működési szabályai vannak. Ha a beszélő észlelte a hibát, általában már a szekvencia nyitó egységében megpróbálja korrigálni, és önjavítással a további hibaforrásokat elkerülni. A szekvencia záró egységének két funkciója a megértés tudatosítása vagy a javítás kezdeményezése. Ez utóbbi során a hallgató kívülről jelezheti a hiba kijavításának, az információ pontosításának igényét. Ezután alakul ki az a mellékszekvencia, mely a magyarázat, helyesbítés, körülírás után befejeződik, és a társalgás általában zavartalanul visszatér az eredeti téma folytatásához. A családban folyó beszélgetésekben az önjavítás jóval gyakoribb korrigálási mód, ebből adódóan a mellékszekvenciák ezekre a beszélgetésekre kevésbé jellemzőek. A szekvenciapárok és a javítást szolgáló mellékszekvenciák így építik fel lépésről lépésre a diskurzusok szerkezetét.

A BESZÉLGETÉSEK IDŐVISZONYAI

A különböző szövegtípusok eltérő gyorsaságú beszédtempóval, más hosszúságú és más mennyiségű szünettel jellemezhetők. A spontán beszéd időviszonyait nagymértékben meghatározza, hogy a résztvevők alapvetően a lassú, a közepes vagy a gyors beszélők kategóriájába tartoznak. A lassú beszélőkre a hosszabb, de kiegyenlítettebb eloszlású szünetek, a gyorsakra a végletes ingadozások jellemzőek. A beszéd gyorsasága függ a téma ismeretétől, hiszen egy teljesen új dologról szóló megnyilatkozás létrehozásakor sokkal nehezebb a mentális lexikon aktiválása, mint a családi társalgások jól ismert témái esetében. A tempót befolyásolja a beszédhelyzet is, a vizsgált szövegek privát kontextusa sok esetben a gyorsabb szövegalkotást is lehetővé teszi. A szünetek szerepe a spontán beszélgetésekben kiemelkedően fontos, hiszen a sok ismétlést, hibát, nyelvi redundanciát, hiányos mondatot a hallgató beszédpercepciója szünet nélkül képtelen lenne feldolgozni.

Érdekes eredményeket mutat a vizsgált szövegek kronémikai elemzése, melynek során a beszélgetőpartnerek részvételi arányát összevetve hat esetben tapasztalható, hogy a felek egyenlő mértékben vesznek részt a társalgásban, nyolc diskurzusban viszont megfigyelhető az egyik fél erős, két esetben szélsőséges dominanciája. Mindhárom többszereplős beszélgetés is ebbe a kategóriába tartozik, kettőben nyilvánvaló az anya uralkodó és a család életét irányító szerepe, társalgási partnere pedig a nagyobbik lánya vagy a férje, a harmadik személy, aki szintén gyermek, alig vesz részt a beszélgetésben. A harmadik diskurzus két főszereplője a fiatal lány és az őt folyamatosan ugrató nagybácsi, a család két hölgytagja, főleg az édesanya jóval kevesebbszer szólal meg a szövegben.

A kronémikai vizsgálat arra is keresi a választ, hogy a családi diskurzusokban a felek általában mennyi időt fordítanak a belebonyolódási és kihátrálási (udvariassági) szakaszra, vagyis hogy az egyes szerkezeti egységek milyen arányosságokat mutatnak napjaink családi kommunikációjában. Az elemzés eredményei szerint néhány esetben egyáltalán nem történik sem valódi belebonyolódás, sem kihátrálás, családi pozíciójukból adódóan a szabályokat teljesen félreteszik a szereplők, három alkalommal pedig nagyon kevés, de megközelítőleg egyenlő időt fordítanak a kezdésre és a befejezésre. A legjellemzőbb azonban a belebonyolódás és a kihátrálás arányainak eltolódása az utóbbi irányába. Kilenc beszélgetésben figyelhető meg, hogy a megszakítás hosszabb, nem csak a köszönésre korlátozódik, hanem általában valamilyen külső körülménnyel ad magyarázatot a társalgás befejezésére. (pl. *„Hú, jól van, akkor megyek is. Nagyon köszönöm, hogy elvállaltad, mert sietek a mamáékhoz"*; *„Na, most már tényleg elmentem, nem akarom lekésni. Egyszer majd... olyan fél hét körül jövök."*). Úgy tűnik, hogy az elbúcsúzás sokkal inkább kötődik az udvariassági szabályokhoz még a családban is, mint a beszédbe elegyedés, melyet szinte bárki, bármilyen helyzetben kezdeményezhet.

A KIHÁTRÁLÁS

A családi beszélgetésekre a többi társalgási formához képest mégis csak kisebb mértékben jellemző a kihátrálás rituáléinak jelenléte. Az általános kommunikációban ez éppen olyan szigorú illemszabályokhoz kötött, mint a belebonyolódás szakaszában az üdvözlés vagy a megszólítás. A verbális befejezésnek általában konkrét előjelei vannak, mint a hosszabb szünet vagy a testtartás megváltoztatása, de gyakran szóban is megfogalmazódik a lezárás ténye az addigiak összefoglalásával, vagy egy személyes jellegű közlés (pl. *„Add át üdvözletem..."*) beiktatásával. Gyakori jelenség a többlépcsős lezárás, mely általában hasonló szekvenciapárok ismétlődéséből alakul ki. A családi nyelvhasználatra ezzel szemben a társalgások viszonylag gyors megszakítása, az egyszerű lezárás jellemző, melyet általában a beszélgetés kezdeményezője indítványoz mindenféle udvariasság szabályok megszegése nélkül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Albertné Herbst Mária (1992): A társalgás néhány jellemzője és szabálya. In. Szemiotikai szövegtan. Szerk. Petőfi S. János, Békési Imre és Vass László. 5. köt. JGYTF Kiadó, Szeged, 9-19.

Austin, J. L. (1997): Tetten ért szavak. In. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Szerk. Pléh Cs., Terstyéni T. és Síklaki I., Osiris Kiadó, Bp. 29-43.

Balázs Géza (1999): A magyar nyelvművelés állapota. In. Magyar Nyelvőr. 123. évf. 1. sz. 9-27.

Ba_czerowski Janusz (2000): A szövegkezdő metainformációs mondatok struktúrájáról és funkcióiról. In. Magyar Nyelvőr. 124. évf. 4. sz. 423-430.

Buda Béla (1994): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Animula, Bp.

Clarke, D. D. és Argyle, M. (1997): Beszélgetési szekvenciák. In. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Szerk. Pléh Cs., Terstyéni T. és Síklaki I., Osiris Kiadó, Bp. 565-603.

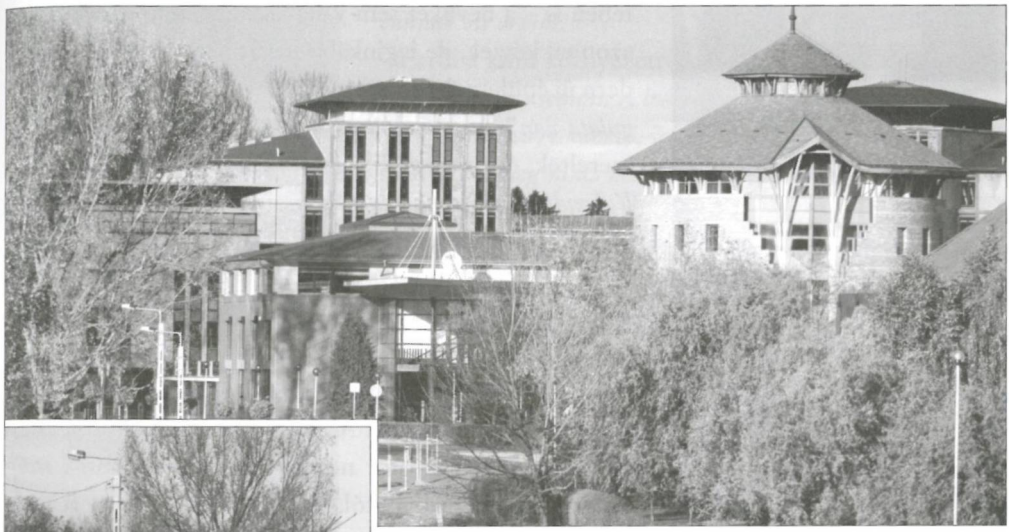
Cs. Jónás Erzsébet (1992): Gondolatok a dialógus mint szövegtípus vizsgálatai kapcsán. In. Szemiotikai szövegtan. Szerk. Petőfi S. János, Békési Imre és Vass László. 5. köt. JGYTF Kiadó, Szeged, 129-135.

Deme László (1999): Anyanyelvi mozgalmaink és morális hozamuk. In. Magyar Nyelvőr. 123. évf. 1. sz. 1-9.

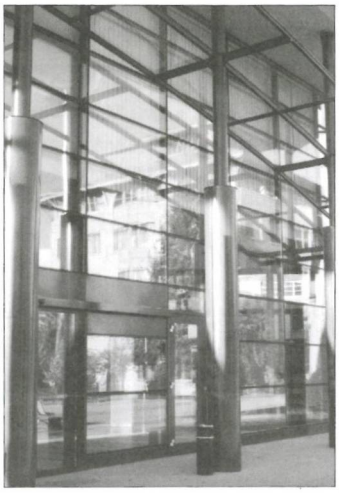
Fábricz Károly (1988): A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. In. Beszélt nyelvi tanulmányok. Szerk. Kontra Miklós. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 76-90.
Fehér Erzsébet (1999): A magyar nyelvészeti szövegkutatás irányai, tárgykörei. In. Magyar Nyelvőr. 123. évf. 4. sz. 464-478.
Frake, C. O. (1997): Hogyan kell szubanuniul italt kérni? In. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Szerk. Pléh Cs., Terstyéni T. és Síklaki I., Osiris Kiadó, Bp. 496-503.
Gósy Mária (1999): Pszicholingviszika. Corvina, Bp. 52-58.
Grice, H. P. (1997). A társalgás logikája. In. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Szerk. Pléh Cs., Terstyéni T. és Síklaki I., Osiris Kiadó, Bp. 213-228.
Horányi Özséb (2001): A személyközi kommunikációról. In. Társadalmi kommunikáció. Szerk. Béres István és Horányi Özséb, Osiris Kiadó, Bp. 57-86.
Hymes, D: H. (2003). Kommunikatív kompetencia. In. Kommunikáció II. Szerk. Horányi Özséb. General Press Kiadó, Bp. 133-153.
Iványi Zsuzsanna (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. Magyar Nyelvőr. 125. évf. 1. sz. 74-93.
Kontra Miklós (1990): A budapesti köznyelvi vizsgálatokról. In. Élőnyelvi tanulmányok. Szerk. Balogh L. és Kontra M. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 3-9.
Körösi Ágota (1998): Napjaink rádiós nyelve, a spontán nyelvi kommunikáció jellegzetességei két rádióműsor alapján. Szakdolgozat. Károly Gáspár Egyetem, Bp.
Labov W. és Fanshel D. (1997): Beszélgetési szabályok. In. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Szerk. Pléh Cs., Terstyéni T. és Síklaki I., Osiris Kiadó, Bp. 395-436.
Laczkó Mária (2001): Az elszólások spontán beszédbeli használata és megoszlása. In. Magyar Nyelv. XCVII. 2. sz. 211-221.
Leech, G. N. (1983): Principles of Pragmatics. Longman, London-New York, 79-103.
Moeschler, J. és Reboul, A. (2000): A társalgás cselei. Osiris, Bp.
Nemesi Attila László (2000): Benyomáskeltési stratégiák a társalgásban. In. Magyar Nyelv. XCVI. évf. 4. sz. 418-436.
Nyomárkay István (1999): A nyelvhasználat udvariassági stratégiái II. In. Magyar Nyelvőr. 123. évf. 2. sz. 145-149.
P. Lakatos Ilona (1990): Szerkezetkeveredés az élő nyelvben. In. Élőnyelvi tanulmányok. Szerk. Balogh L. és Kontra M. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 189-200.
Pólya Katalin (1999): A megszólítások mondattanáról. In. Ember és nyelv. Tanulmánykötet Keszler Borbála tiszteletére. Szerk. Kugler Nóra és Lengyel Klára. ELTE BTK, Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Bp. 262-265.
Pléh Csaba – Terestyéni Tamás (szerk.) (1973): Beszédaktus, kommunikáció, interakció. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp.
Radics Katalin – László János (szerk.) (1980): Dialógus és interakció. MRT TK, Bp.
Róka Jolán (2002): Kommunikációtan. Századvég Kiadó. Bp.
Rosengren K. E. (2004): Kommunikáció. Typotex, Bp. 99-108.
Schlegloff, E. A. (1997): A beszélgetés néhány kérdéséről és kétértelműségéről. In. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Szerk. Pléh Cs., Terstyéni T. és Síklaki I., Osiris Kiadó, Bp. 436-458.
Searl, J. R. (2003): A beszédaktus mint kommunikáció. In. Kommunikáció I. Szerk. Horányi Özséb. General Press Kiadó, Bp. 268-277.
Szikszainé Nagy Irma (1999): Leíró magyar szövegtan. Osiris Kiadó, Bp.
Vass László (1999): Adalékok a társas érintkezés és a diskurzusok vizsgálatához. In. Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció. JGYF Kiadó, Szeged, 205-221.
Wacha Imre (1988): Élőnyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak szintaktikai vizsgálati szempontjaihoz (A gazdagréti kábeltelevízió élőnyelvi felvételei alapján). In. Beszélt nyelvi tanulmányok. Szerk. Kontra Miklós. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 102-159.
Wacha Imre (2000): A retorika kompetenciái. In. A régi új retorika. Szerk. A. Jászó Anna és Aczél Petra. Trezor, 53-88.
Wardhaugh, R. (2002): Szociolingvisztika. Osiris, Bp. 214-282.

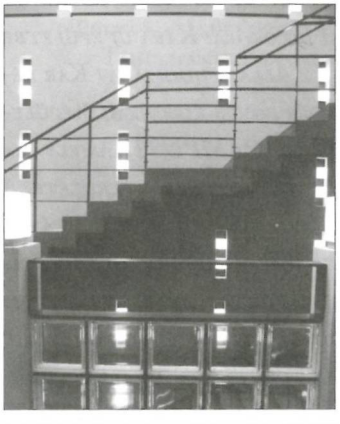
MÓROCZ ANIKÓ

A pedagógiai kar új otthona



A magyar felsőoktatásban 2000-ben lezajlott hálózati integráció Kaposváron azzal a következménnyel járt, hogy a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kara új épületbe költözött. Az új épület az Állattudományi Kar régebben épült tanulmányi és egyéb kiszolgáló épületeivel együtt alkotja azt a CAMPUST, amely ma már három egyetemi-főiskolai karnak és egy egészségügyi intézménynek a területe. A lassacskán egyetemi városrésszé fejlődő épületegyüttes azonban viszonylag távol esik a városközponttól és attól a szolgáltató infrastruktúrát (üzletektől, hivataloktól, utazási központoktól stb.), amelyekre mind a hallgatóknak, mind az egyetem dolgozóinak szükségük van. Érthető módon az új helyzet egy tekintélyes létszámú dolgozót és hallgatót szinte mindennapos utazásra kényszerít. Ezt az állattudományi kar dolgozói és hallgatói már megszokták. A pedagógiai karon dolgozók és hallgatók nagy többsége a város belsejében (a hallgatók jó része kollégiumban) él. Az új „otthonba" költözést tehát az az alaphelyzet határozza meg, hogy mindössze új helyre költözött a kar. Azon túl, hogy néhány fotón bemutatjuk a pedagógiai kar új otthonnak épült épületegyüttesét, szerkesztőségünk megbízta Mórócz Anikó kommunikációs szakos hallgatót, hogy hallgatók és illetékes vezető megkérdezésével tájékoztassa olvasóinkat a „honfoglalást" kísérő hangulatról, a beilleszkedés problémáiról.





Nem volt könnyű dolgom. Az elsőévesek még nem tudnak különbséget tenni a régi és az új között. A felsőbb évesek pedig még igen erősen kötődnek a régi otthonhoz (hiszen pl. a kollégiumuk is még a régi), illetve a korábbi kényelmi szempontok (pl. a kollégiumból csak egy „ugrás" az oktatási épület), megszokásaik felülmúlnak minden esetleges pozitív élményt az új helyen. Ezért a megkérdezettek – valószínű bizonytalanságuk következtében is – a nevüket sem vállalják. Nyilatkozataik szinte azonnal készek, de leginkább negatív tartalmúak. A modern új épületnek többük véleménye szerint *„kórház hangulata van"*. Az előadók ugyan korszerű technikával felszereltek, de *„frusztrál, hogy nincsenek ablakok, ráadásul a légkonditól mindenki megbetegszik."* Kényelmetlenek a belső berendezések (székek, folyosói padok). *„Szép az épület, tetszik, de ennyi pénzből célszerűbbet is építhettek volna"* - foglalja össze a majdnem általános véleményt *T. M.* másodéves hallgató.

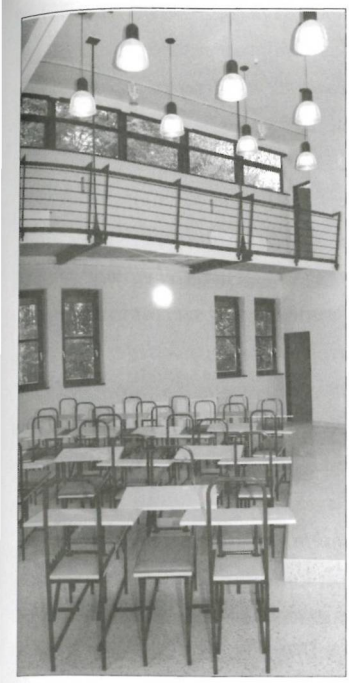
Másokat fáraszt az állandó neonfény, hosszabb tartózkodás után fáj a fejük tőle. Az ablaktalan előadótermekben „klausztrofóbia" gyötör néhány hallgatót. A most még üres falak, amelyek állítólag így is maradnak, mert nem szabad kirakni rájuk semmit, *„rideggé teszik a tantermeket, a belső tereket"*.

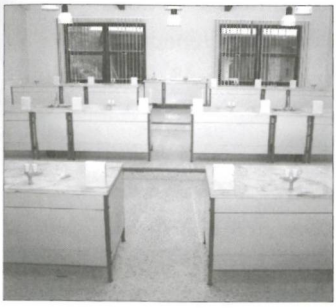
A tartalmilag összehangzó véleményekből arra lehet következtetni, hogy a régi épület valóban „otthon" volt. Sok szubjektív élmény kapcsolódik hozzá, és ezeknek az élményeknek a birtokában az új épület „felszíni" jelenségei ragadták meg a hallgatókat. Ebből táplálkozik az általánosítható vélekedés: szép az épület, de... Vagyis a funkcionális értékek, előnyök még nem törtek felszínre, még nem fogalmazódtak meg. Az új környezetet is meg kell tehát szokni, és nekünk magunknak is otthonossá kell tennünk.

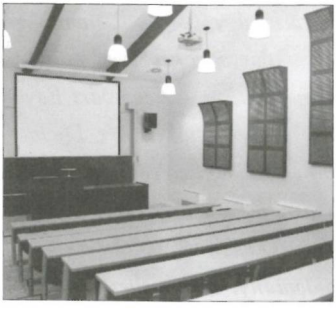
A buszon elcsíptem két GTK-s lányt is, *Novák Boglárkát*, aki másodéves mérnök-tanárin, és *Balatincz Elizát*, aki negyedéves a gazdasági agrármérnök szakon.

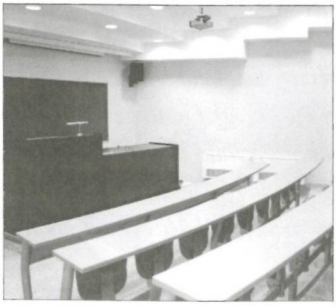
NB: – *Örülök neki, hogy kiköltöztetek, remélem egyre sűrűbben fogunk átjárni egymáshoz, a másik programjaira, és kialakul majd egy szoros együttműködés. Így mindenre több lehetőségünk lesz, hiszen „egységben az erő"*.

BE: – *Én egy kicsit irigy vagyok. Nálatok jó meleg van, mi*









meg időnként megfagyunk. Meg olyan apró dolgok miatt is, mint például a kéztörlő, meg a szappan a vécékben. Nálunk – az állattudományi kar régebbi épületeiben – ez hiányzik. Amúgy nekem sincs semmi kifogásom ellenetek, de tudom, hogy sokan nem örülnek annak, hogy kiköltöztetek, de talán ha többet találkozna a két (négy) kar, változna a hozzáállás.

NB: – *Igen. Sajnos van néhány hangadó nálunk is, aki szítja a feszültséget. De én például szeretek átjárni hozzátok, vannak ott óráim.*

– Erről a kinti környezetről mi a véleményetek?

BE: – *Itt nincs semmi. A buszközlekedés rossz, nincs egy tisztességes bolt, vagy kávézó, sem szórakozási lehetőség.*

NB: – *Tényleg nincs közel semmi sem az egyetemhez. Nagyon elszigetelt.*

BE: – *Nemcsak a külvilágtól vagyunk elszigetelve, hanem egymástól is. Kellenének közös bulik, rendezvények, vetélkedők, amik összehozzák az embereket.*

NB: – *A HÖK-nek jobban kellene működnie. Jut eszembe: van nálunk minden héten daltanszék. Ez egy diákkör, ahol együtt vagyunk. Gyakran jönnek be tanárok is, énekelgetünk, eszünk, iszunk, jókat bulizunk. Erre ti is jöhetnétek. Meg indul néptánc is. Azt persze mi sem várjuk el tőletek, hogy ÁTK napokon ti is állítsatok bikát, és ugyanolyan vetélkedőkön vegyetek részt, de jó lenne megismerni egymás hagyományait, és összegyúrni. Mondjuk diáknapon egymást váltogathatnák a ti programjaitok a mieinkkel.*

Úgy gondolom, ennél jobbat, és üdítőbbet nem is mondhattak volna ezek a lányok. Belőlük legalább optimizmus sugárzott, és a legfontosabbat emelték ki.

Mivel nem lenne kerek a történet, ha nem kérdeztem volna meg a kari főigazgatót, mit szól a diákok véleményéhez, ezért természetes, hogy felkerestem.

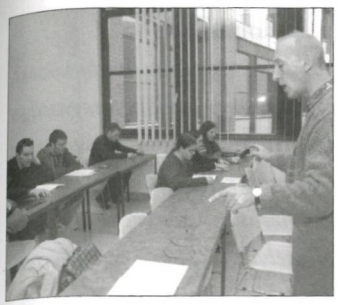
Ez nem is volt olyan könnyű, mert a főigazgató úr elég elfoglalt. Elég gyorsan, egy héten belül kaptam időpontot, de a megjelölt órában valaki beelőzött, így volt időm alaposan körbenézni.

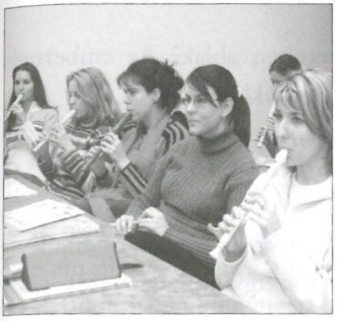
A titkárnő, *Lukács Éva* L alakú asztal mögött ül, hátulról kapja a fényt. Az ablakban jukka, és zsidószakáll növekszik, de van növény az asztalán is. A szekrényekre szárazvirágból készített csokrokat helyezett el, ami nagyon feldobja a szobát. *„Ez az én saját területem, de még be kell lakni, hangulatosabbá, otthonosabbá igyekszem tenni. Szeretnék*

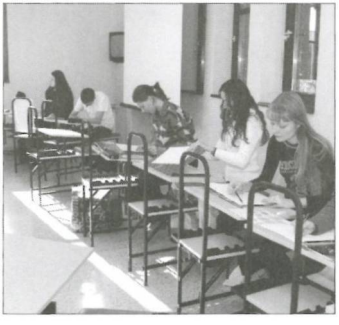
még képeket is akasztani a falakra. Igazság szerint itt minden nap valami megújul. Most például kaptunk egy fogast, aminek nagyon örültem, mert így a vendégek kabátját végre van hová tenni." Az épületről az ő véleménye is hasonló, de sokkal optimistább a hozzáállása, és nem olyan csüggedt, mint a diákok: *„Az épület nem emberközeli, nem egy oktatási intézménybe valók ezek a berendezések, kényelmetlenek és nem szolgálják az egészséget. Itt viszont, a benti épülettel ellentétben jól záródnak az ablakok, és meleg van. Igazság szerint mindennek megvan az előnye és a hátránya, de ezeken fölösleges bosszankodni, úgyis van mindig valami, ami elrontja a napot, inkább örülni kell annak, ami van. Én mindig azt keresem, mivel lehet hangulatosabbá tenni az irodámat, minden nap újítok valamit, és próbálom magam jól érezni benne. Olyan ez is, mint egy új otthon: idő kell, amíg belakjuk!*" Lukács Éva sokat mesélt nekem itteni élményeiről, kellemesen telt az idő, persze közben emberek jöttek-mentek, csörgött a telefon stb. Egy óra múlva jutottam be a főigazgató úrhoz. Az ő irodája meglehetősen tágas, van benne író- és dohányzóasztal, az utóbbi körül fotelek. Ezekbe telepedtünk le.

– Kezdjük a legelején: miért volt szükséges egyesülnie a karoknak?

– *Évekre nyúlik vissza ez a koncepció, és a művelődési kormányzat elképzelése, ami egyébként a felsőoktatási intézmények integrációját rendeli el, mert az intézményi hálózat nagyon szétaprózott volt. Ezen kellet segíteni, hatékonyabb irányítás és működés alá vonni az intézményeket. 2000. január elsejével történt meg ez az integráció, úgy, hogy a Pannon Agrártudományi Egyetemről levált a kaposvári képzés, és ez egyesülve a tanítóképző főiskolával, hozta létre a Kaposvári Egyetemet, mely először két karral kezdte meg működését. De már az integrációkor világossá vált, hogy a kétkarú egyetem hamarosan több karúvá válik. 2004-ben, a korábbi években elkészített engedélyezési eljárás után, négykarúvá bővült, az egyes karok kettéválásával. Az Állattudományi Kar mellett egyetemi karként létrejött a Gazdaságtudományi Kar. A Pedagógiai Főiskolai Kar kettéválása után az egyik kar viszi tovább a nevet, míg mellette létrejött egy Művészeti Főiskolai Kar. Jelen pillanatban az egyetemnek van egy ötödik egysége is, egy kari jogállású intézet, amit nem karnak nevezünk, de jogállása szempontjából kari értékű: ez az Egészségügyi Centrum. Ilyen módon fogalmazhatunk úgy, hogy a Kaposvári Egyetem ötkarú intézmény.*







Sok más intézménnyel ellentétben a Kaposvári Egyetemnek nagyon nagy előnye az, hogy majdnem minden kara egy kampuszon, és egy helyen van. Általában a többi magyarországi egyetem városok között is, és városon belül is szétszórtan, és nem egy egységben helyezkedik el. Tehát az egykampuszos egyetemnek nagyon sok előnye van. A pedagógushallgató, az agrármérnök hallgató, a gazdaságtudományi kar hallgatója egy egyetemi városrészben tanul. A könyvtár is nagyon segíti ezt a munkát, és sokkal hatékonyabban is tud működni, hogyha nem távolról kell a hallgatóknak odajárnunk, hanem egy egyetemi városrészben egy könyvtár látja el az összes kart. Jelenleg ugyan még a Művészeti Főiskolai Kar bent van a Bajcsy-Zsilinszky utcában, de a távlati elképzelés az, hogy ez is ki fog költözni. Így létrejön egy olyan egyetem, aminek minden kara egy helyen, egy kampuszon, egy egyetemi városrészben fog működni. A többi egyetemi városban nincs így.

– Akkor a könyvtár is hamarosan kiköltözik? Mert jelenleg nagyon hiányzik, hogy az itteni lyukasórákban be tudjunk menni tanulni.

– Igen, a második ütemben épül az új könyvtár, így a teljes könyvtári munka is itt, az egyetemi városrészben fog koncentrálódni.

– Ez várhatóan mikorra készül el?

– 2005-ben. A második ütembe beletartozik még a kollégium is: új kollégium építése, és a régi rekonstrukciója.

– Hallottam olyanról is, hogy lesz szolgáltató egység, és például uszoda is.

– A szolgáltató egységbe tartozik a könyvtár és a kollégium is, de a gazdaságossági számítások alapján folyamatosan korszerűsödnek majd a sportlétesítmények, különösen a szabadidős tevékenységeké. De a sportcsarnokok most is tágasak, jól felszereltek.

– Elképzelhető tehát, hogy uszoda is lesz?

– Igen, elképzelhető, hogy még ebben az évtizedben az is felépül.

– Az átadás csúszása mire vezethető vissza? A terveket ki készítette?

– A budapesti Töreky Építész Iroda készítette el, az egyes tervezési fázisokat is beleértve, egy 3–4 éves időszakkal számolva. Anyagbeszerzés miatt volt néhány hónapos csúszás, de ez semmiféle zavart nem okozott.

– Mennyibe került az építkezés?

– Körülbelül 4,5 milliárd forintba.

– A tervezésbe önök mennyire szóltak bele?

– Konzultációk voltak az egyetemi vezetés és az Iroda között, de az építésznek már eleve egy alacsony párkánymagasságú környezethez alkalmazkodnia kellett. Egyedi sajátossága, hogy a szellőztetés mesterséges, klímaberendezéssel történik, de emellett van természetes szellőztetés is az ablakos termekben. A fénnyel ugyanez a helyzet: némelyik teremben csak mesterséges világítás van, de az ablakosakba természetes fény is bevilágít.

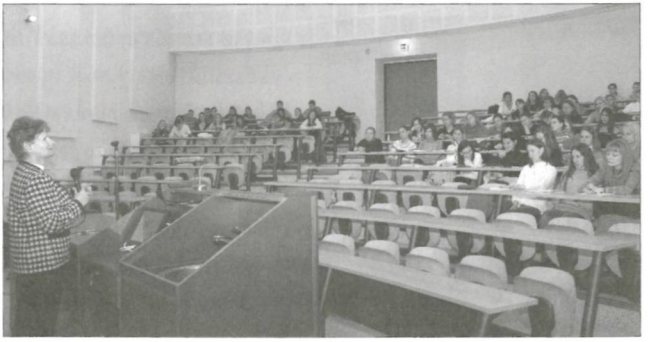
– Miért nincs minden teremben ablak? Az embernek megfájdul a feje egész nap ilyenekben!

– Nincsenek a hallgatók egész nap ugyanabban a teremben. A tervező így alakította ki, a másik két kar régebbi épületeiben sincs minden előadóban ablak.

– A diákokkal már elkészítettem az interjúkat, és mindenki panaszkodott: hiányolják a szétgyűjtő edényeket, nem szeretik a folyosókon elhelyezett kényelmetlen dohányzóasztalokat, a csupasz falakat és a növények hiányát.

– A szemétgyűjtő edényekről már tárgyaltunk a gondnoksággal, többet helyeznek ki. A belső építész ilyen ülőalkalmatosságokat tervezett, mi viszont tervezzük azt, hogy rövidesen ezeket kiegészítjük egységes, szép kivitelezésű székekkel. A díszítéssel kapcsolatban pedig már kiírtam a tanszékekre egy levelet, hogy vegyék fel a kapcsolatot a vizuális nevelés tanszékkel, és kérjenek hallgatói munkákat: festményeket, grafikákat, amiket kitehetnek. A másik épületből nemrég hoztuk át a Csokonai reliefet, amit a kémia labor mellett helyeztünk el, de tervezzük még más díszek elhelyezését is. Tavasszal parkosítani is fogunk, célunk egy szép természeti környezet kialakítása, ami illeszkedik a város képébe. Tehát már több lépés történt, hogy otthonosabbá, kényelmesebbé tegyük az környezetet, de ehhez idő kell. Úgy van itt is, mint egy új lakásnál, hosszú idő, amíg belakjuk, addig folyamatosan alakítjuk, csinosítjuk.

– Köszönöm szépen!



T. T.

Portré az éterből

Komáromi Gabriella az életről, az írásról, az írás életéről

NAGY GÁBOR, A MAGYAR RÁDIÓ MUNKATÁRSA TÖBBSZÖR IS KÉSZÍTETT MÁR INTERJÚT KOMÁROMI GABRIELLÁVAL. LEGUTÓBB FÉSŰS ÉVÁVAL EGYÜTT VOLT A SZERKESZTŐ-RIPORTER VENDÉGE A RÁDIÓ ÉJSZAKAI MŰSORÁBAN. A SUGÁRZOTT PROGRAMOK ALAPJÁN ÁLLÍTOTTUK ÖSSZE AZ INTERJÚ ÍRÁSOS VÁLTOZATÁT, A NYILATKOZÓ KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL.

– Hogyan kötődik Somogyhoz?

– Nem olyan egyszerű a válasz, mint gondolná. Tősgyökeres somogyi vagyok, de nem itt születtem, hanem a nyugati határszélen, Szentgotthárdon. Otthon vagyok itt is, ott is. Ha kimegyek a kaposvári Nyugati-temetőbe, akkor tudom, hogy a nagy fenyőfa alatt nyugszik az egyik dédapám, egy szépen kovácsolt vaskerítés közelében a másik, a fasorban a dédanyám, aki 102 évet élt. Jeltelen sírjaikkal is a gyökereket jelentik. De járok ide koszorúkkal, virágokkal is. Itt van a nagyanyám sírja, aki kilenc gyereket nevelt a Kanizsai utcában; itt nyugszik az édesapám, aki a múló időben egyre inkább a példaképemnek tekintek; és több mint tíz éve ide járok a férjem sírjához is.

Azért születtem Szentgotthárdon, mert az édesapám ott találkozott gyönyörű édesanyámmal (a jelző nem gyermeki elfogultságból fakad), és „beházasodott" ennek a kisvárosnak a világába. Sajátos világ volt mindig. Szinte „félsziget", amit Ausztria és Szlovénia (akkor Jugoszlávia) ölel körül. A gyerekkoromban, ami a határon túl volt, ellenséges világnak számított. A folyóparton, a temető kerítése mellett, az erdőben szögesdrót határ kanyargott. Mindenütt katonák, kerítések, tornyok – és robbanó aknák az éjszakában.

A város lakossága a legsötétebb 50-es években szinte kicserélődött. Ki börtönbe került, ki Recskre, ki a Hortobágyra, ki meg 24 óra leforgása alatt egyetlen vagonnyi holmival világgá mehetett. Mi az utóbbi „szerencsések" közé tartoztunk. Én 11 éves voltam, a három testvérem (Attila, Éva, Ildikó) még kisebb. Egy öreg nagynéni is velünk lakott. Ennyien indultunk útnak Sztálin halála előtt három héttel. Az utolsó kitelepítettek közé tartoztunk.

– Így jöttek Kaposvárra?

– Igen. Jó, hogy mindebből inkább csak „a kis csodákra" emlékszem. Arra, hogy milyen részvét kísért bennünket a szülővárosomban. Segítettek, holminkat mentették. Akkoriban bátorság kellett ehhez is. Gyerekbánatom volt, hogy a macskánkat az ávósok a kerítéshez kötözték és kivégezték. Maradni akart, hiába csalogattuk. – Kaposváron a nagynéném apám nyakába borult, és sírt örömében. A táviratot csak anyám írta alá, ezért a testvérét elveszettnek hitte. Két szobája és két gyereke volt, de befogadott bennünket. A városban egy év leforgása alatt lett otthonunk. Később, a Kassa utcában, lett házunk is. Nemcsak a ház, hanem valahogy az utca is az otthonunk volt. Rengeteg gyerek volt akkoriban abban a rövid utcában.

Csak a szomszédban tíz. Barátságok és szeretet vett körül bennünket. Sokáig úgy mondtam, hogy Kaposvár a második szülőhelyem, lassan úgy érzem, hogy az „első".

– Hogy került az irodalom közelébe?

– Eleinte csak azt tudtam, hogy az emberek és a művészetek érdekelnek. Gyerekként is odaadással figyeltem érdekes történetekre, furcsa emberekre. A szentgotthárdi templom az ország egyik legszebb katolikus temploma a művészettörténet vélekedése szerint is. Ma is emlékszem a Dorfmeister-freskók apró részleteire is. Áhitatos kislány voltam, de minden szertartáson gyönyörködtem is. Kisgyerekként szenvedélyesen rajzoltam. És előbb ismertem a kottát, mint a betűt.

Kamaszként sok mindent csináltam egyszerre. Dolgos voltam és mégis könnyed. Kár, hogy ez az utóbbi kiveszett belőlem. Éveken át jártam a Liszt Ferenc Zeneiskolába. Nem voltam tehetséges, de imádtam zongorázni. A házban mindig zenebona volt. Egyik húgom hegedült, a másik zongorázott. Az öcsém meg elviselte a folyamatos koncertet.

Esztendőkön át jártam a Balázs János Képzőművészeti Körbe. Pompás volt! Nemcsak rajzolni tanultunk. Igaz, hogy megszámlálhatatlan kockát, orrot, fület, gipszfejet rajzoltunk. Szénnel, pasztellel portrét, akvarellel tájat, de nemcsak ezt kaptuk Gerő és Ruisz mesterek birodalmában. Szinte észrevétlen ezer másfélét is. Csodaszép felnőtt-gyerek kapcsolatokban éltünk. A kamasznak is kijárt a „mester" megszólítás. Rajzoltunk, Sztravinszkij-zenét hallgattunk, játszottunk. Egyszer farsang táján csomagolópapírra freskót rajzoltak a srácok. Engem Tiziano urbinói Vénuszának mozdulatával örökítettek meg. Persze tréningruhában. Az egyik lábam varrógépet hajtott, a másik egy írógép billentyűit verte. Az ölemben könyvet tartottam, a kezemben főzőkanalat. Ami igaz, igaz, sejtették a jövőm.

Ha a Balázs János Körre gondolok, eszembe jutnak, akikből mára kiállító művészek lettek, s azok is, akik már nincsenek. Hatan voltunk lányok. Hárman már régen nem élnek. Fiatalon halt meg a szépséges Gömöri Adél; féltett kincsem a róla rajzolt portré. Czipri Éva fiatalon lett öngyilkos. Utólag Fodor András rendezte sajtó alá a verseit. Hajdú Erzsi (Simon Dénesné) néhány éve férjével és kislányával együtt a bonnyai autóbaleset áldozata volt. A kamaszkorom felejthetetlen társai voltak. S alig hiszem el, hogy néhány napja elment közülünk Szabó Tünde is...

Sok mindent csináltam, kamaszként írtam is. A Munkácsy Mihály Leánygimnáziumban volt egy újságunk. Ebben a ma már neves irodalomtörténésszel, Fábri Annával képviseltük az irodalmat. Egyik példánya nemrég előkerült anyám kézimunka-kosarából. A diáknapon a hallgatóim licitálhattak rá.

– Ne felejtsük az irodalmat, de mintha túl sokat foglalkoztatná a halál?

– A halál gondolatával – úgy gondolom – együtt kell élnünk, bár a modern idők szeretik elhessegetni. De lehet, hogy igaza van, az utóbbi években valóban többet gondolok az elmúlásra, mert komoly veszteségek értek. Hiányzik az életemből a Németh László-kutató Kocsis Rózsa, a rádiós Szabó Éva, nagyon fájt Janikovszky Éva halála, és néhány hónapja Borbély Sándor sincs már. A barátaim voltak és a szövetségeseim. Együtt gondolkodtunk, írtunk, szerkesztettünk. Hiszem, hogy sok jót tettünk. – A 90-es években vesztettem el a férjemet is. Találkoztam a halállal, így tudtam meg teljes bizonyossággal, hogy az élet értéke és szépsége a végességében van. Csak az igazán fontos és szép, amit elveszthetünk.

– Akkor vissza az irodalomhoz! Miért a gyermekirodalmat választotta?

Nálunk a gyermekirodalmat nemigen választja senki. Nincs író se, aki a „gyermekíró" címkétől ne akarna szabadulni. Mostoha tája ez az irodalomnak, presztízsértéke alig van. Ettől még a gyermekirodalmunkat megirigyelhetnék bárhol a világon. Nálunk a legjobbak sose restelltek gyereknek valót vagy egyenesen gyerekeknek írni. De a gyermekirodalomnak ma sincs intézete, nincs egyetemi katedrája; s aki valahogy mégis ráadja a fejét, hogy kutassa, hát egész életében azt érzi, hogy falak meredeznek előtte. A legabszurdabb a helyzetben az, Magyarországon úgy lesz valaki irodalomtanár, hogy tanulmányai során a gyerekek és kamaszok irodalmáról kötelező stúdiumként egy szót sem hall. Nincs civilizált ország, ami ezt a luxust megengedné magának. Vétkes könnyelműség megfeledkezni a jövő olvasóiról, hiszen így a jövő irodalmának a sírját ássuk. És rossz sorsra juthatnak a klasszikusok is. – A frankfurti Goethe Egyetemen például öt féléven át hallgat gyermek- és ifjúsági irodalmat a leendő irodalomtanár. De hasonlóképpen van ez New Yorkban, Párizsban, Pozsonyban, Újvidéken és Moszkvában is.

– *Ez hogy fordulhat elő?*

– Idézek egy felettébb arisztokratikus választ. A rádióban hangzott el: Másutt az egyetemi irodalomtanítás többet foglalkozik a szubkultúrával – mondta egy irodalomtudós. Az irodalom egy jelentős hányada valóban a triviliális irodalom körébe tartozik. Ez az irodalom egészére nézve igaz. Nemcsak a gyermekirodalomra. Egyébként a véleményem szerint a népszerű műfajokkal se hiábavaló dolog foglalkozni. Úgy igaz, ahogy hajdan Hankiss János debreceni professzor írta könyve mottójául: „Az irodalom története nemcsak írók és művek, hanem az olvasó története is." Ezért nem tartom véteknek, ha az irodalomtanítás a népszerű művekre is vet néhány pillantást, ha elemzi a lektűr világképét, a giccs természetrajzát. – De szóba se kerülhet a szubkultúra kifejezés, ha Weöres Bóbitájára, Kormos István Vackorjára, Nemes Nagy Ágnes Bors nénijére, Lázár Ervin Négyszögletű Kerek Erdejére vagy Mándy Iván Csutakjára gondolunk. És megemlegethetném ez ügyben a klasszikusokat Andersentől Saint Exuperyig.

– *Takáts Gyula egyszer azt nyilatkozta nekem, amikor éppenséggel a gyermekirodalomról kérdeztem, hogy nincs se felnőtt-, se gyermekirodalom. Csak irodalom van. Csak a minőség számít.*

– Ilyesfélét sokat és sokakról mondtak. Weöres szüntelenül bizonygatta, hogy esze ágában se volt gyerekeknek írni. Ez többnyire igaz róla, de nem mindig. Takáts Gyula is írt gyerekverseket és ifjúsági regényeket is. Ezer jele van a szövegvilágban, hogy például az Egy flóbertpuska kalandjait nem felnőtteknek szánta. Mándyról Esterházy Péter írta, hogy nem felnőtteknek vagy gyerekeknek írt, hanem mindig csak mándyt". Én meg Janikovszky monológjairól mondtam azt, hogy hol a „lemez" egyik, hol másik oldalára ír, de a legjobb pillanataiban mindig csak „janikovszkyt".

Nagyon hiszek abban, hogy a gyermekirodalom elsősorban „irodalom". Ez valahogy annyira igaz, ahogy a gyerek is ember. De embergyerek, akinek vannak le nem tagadható sajátosságai és mássága. – Az irodalom kommunikációs folyamat. Van adó, vevő, kód. A szövegvilágot dekódolni kell. Az irodalom teremtett világába csak akkor tud belépni az embergyerek, ha az nem túlságosan ismeretlen és idegen a számára, ha érthető és átélhető. A gyerek például változatlanul történeteket akar hallani, mégpedig olyanokat – ahogy a Nobel-díjas I. B. Singer írta –, amelyeknek van eleje, közepe, vége. Még a gyerekversben is vannak történetdarabkák, azaz a gyerekköltészet sohasem tisztán lírai. Ráadásul a gyerek nem sznob.

Csak azért nem olvas el semmit, mert illik ismerni. Bár a Harry Potter-jelenségben mintha már a sznobság jelei is ott lennének.

– Hogyan és mikor kezdett el gyermekirodalommal foglalkozni? Lehetett volna – mondjuk – Babits-, Kosztolányi-, Mikszáth- vagy Móra-kutató is.

A doktori értekezésemet drámaelméletből írtam. Tehát igen messziről indultam. De tanítóképző főiskolán tanítottam – és gyermekirodalmat is. Az akadémikus Nagy Péter, aki bölcsészdoktori értekezésem opponense volt, ébresztett rá, hogy mennyi tennivaló lenne az irodalomnak ezen a területén, s hogy tanítani bármit is csak alkotó módon jó. Igaza volt, hálás vagyok neki. Amikor az első könyvem megjelent, az volt a legfontosabb, hogy ő mit mond róla.

Ha visszagondolok a pályámra, tulajdonképpen terelgetett a sors a gyermekirodalom felé. Az egyetemi diplomamunkám a serdülőkori irodalmi érdeklődésről szólt. Hivatkozik rá a szakirodalom. Nem én választottam a témát. Már csaknem kész volt az Ady szimbólumrendszerének sajátosságairól szóló dolgozatom. Sírtam is, amikor témát kellett változtatnom. – S ha belegondolok, életem első kritikáját Takáts Gyula Dorombol a Hold c. gyerekvers-kötetéről írtam. Ezeket a tényeket most utólag sorsszerűnek találom.

– Akasztják-e a hóhért? Kritikákat, irodalomtörténeti tanulmányokat, esszéket ír. Gondolkodott-e azon, hogy szépirodalmi vállalkozásba fogjon, hogy verset, mesét, regényt írjon?

– Kiskamasz koromban kísértett meg utoljára ez a gondolat. Hallgatóimtól néha megkérdezem, hogy ki írt gyerekkorában verset. Nagyon tétován mernek jelentkezni. Aztán bevallom, hogy én bizony igen. Az első egy tyúkról szólt, nyilván az Anyám tyúkja ihlette. A többi ugyancsak Petőfi hatására lángolóan hazafias költemény volt. Egy „kockás" füzetben lapultak a zöngeményeim. Attól kezdve, hogy az osztálytársaim áldott emlékű tanítómnak, Vidosfalvi Annának megmutatták a versekkel teli füzetet, nem tévedtem a belletrisztika tájaira. Végtelenül hálás vagyok neki, mert azon túl, hogy megsimogatta a buksimat, egy jó szót sem mondott ezekről a költeményekről. Nagyon művelt és őszinte asszony volt. Titkok övezték, legendákat szőttünk az alakja köré. Kréta szigetéről érkezett hozzánk. Volt benne valami Csudálatos Mary-ből. Az írásképem ma is az övét utánozza. Hozzá hasonlatos pedagógus csak egy volt az életemben, a gimnáziumi magyartanárom: Zelenik Sarolta. Ma is csodálom a tudását, az igényességét, a töretlen szorgalmát, az érzékenységét. A koporsójánál azt mondtam, csehovi nőalak volt. Életidegen egy kicsit. Úgy vágyódott el Kaposvárról, mint a három nővér Moszkvába. Itt nyugszik a Keleti-temetőben. Etikai finnyássága ma Németh Lászlóéra is emlékeztet, s ő nem jutott el addig, mint írónk az Irgalomban. Úgy csodáltuk, hogy még a hibáiból is tanultunk. Nála életszeretőbbek lettünk – és türelmesebbek a világgal. Ő nem bírt elviselni egy kócos mondatot, egy mihaszna jelzőt. Nem volt egy hangos szava, de éreztük, hogy fáj neki. Az igényessége egy ideig bénított is bennünket, aztán megtanultunk beszélni és írni. Csak ez után következett az írók s művek története. Tanári erényeiben szinte követhetetlenül eszményi példakép. Évtizedek óta próbálkozom, hogy egyben s másban megközelítsem.

– Nem irigyli a kritikus az írót, a költőt?

– A dilettánsok jó része igen. De az embernek rá kell találnia a saját útjára. Az a bizonyos „út" a mesében az emberi életút parafrázisa. A saját út azt jelenti, hogy ismerjük a tehetségünk, a képességeink, a lelkünk természetét. És eszerint tesszük a dolgunkat.

Szerb Antal nyomán szívesen mondom, hogy írok és eközben témám az irodalom. Lehet, hogy máshoz tehetségem sincs, ráadásul lelki sorompók is akadályoznak. Nemes Nagy Ágnes szerint az írónak, költőnek önmaga személyisége, élete a „földje, sarlója, termése". Rejtőzködőbb alkat vagyok annál, hogy novellában vagy regényben szétosszam magamat, az élményeimet. Alkalmatlan vagyok rá. De hiszek abban, hogy a személyiség nemcsak egy esszén, egy tanulmányon, kritikán is átüt. Csak valahogy minden bonyolultabb és áttételesebb. De átüt a gonoszság, az elvakultság, a türelmetlenség, a nagyképűség; árulkodó jeleket hagy a „terminátori" indulat, ami nem „megítél", hanem „ítél", pálcát tör, elsöpör, és persze „átüt" a jó is. Az érzékenység, a felkészültség, az okos kételkedés, a tévedés lehetőségének állandó mérlegelése, a harmónia. A nem szépirodalmi életművekből is kirajzolódik egy emberkép. Erre sokáig nem is gondoltam.

– Nem panaszkodhat arra, hogy ne lenne munkája a Kaposvári Egyetemen, ahol a Művészeti Főiskolai Karon a Kommunikáció Tanszéket vezeti. Hogy jut ideje a kritikusi, irodalomtörténészi munkára?

– A tudomány művelése a kötelesség a főiskolai tanár életében. Ha úgy tetszik, törvénybe foglalt előírás a tudományos fokozatokkal együtt. Ezzel együtt az is igaz, hogy az egyetemi nél sokkal szerényebb lehetőségek között érjük el eredményeinket. Gyorsan tudomásul kell venni, hogy munkanap a szombat, a vasárnap, hogy korán kel és későn fekszik az ember. – Az sem előny, ha az ember nő. Ahogy Jókai Anna írja, feladatokat váltogatva pihenünk. Meg is szokjuk, hogy egyik munkával pihenjük ki a másikat. Megszokjuk, hogy az idő rabságában élünk.

– Két esztendeje az ún. svájci, „kék" Ki kicsoda számára az utolsó sorban vallani kellett volna arról, hogy mi a hobbym. Hát itt elakadtam. Mérlegeltem: Talán a kutya? De az nem hobby a skót juhászkutyám családtag. Velem örül, velem szomorkodik. És vár. – Szóval rájöttem, hogy menthetetlenül munkamániás vagyok. Lehet, hogy már gyerekként túl sok olyan embert láttam magam körül, akinek a munka határtalan öröm. Őszintén szólva eszükbe se juthatott, hogy teniszezzenek, lovagoljanak, sétáljanak. – Lehet, hogy túl sokszor volt arra is okom, hogy a munkába meneküljek. De hála Istennek, volt valami, amire rátehettem az életemet.

Ez nem azt jeleni, hogy az élet egyetlen fontos „láncszeme" mellett a többi jelentéktelen. Minél inkább ember az ember, annál több fontos „láncszem" van a számára. Számomra is

nagyon fontos a család és a barátságok. – Szerencsés vagyok, hogy nagy családba születtem. Karácsonykor már negyedszázan vagyunk a karácsonyfa körül. És mostanában hármas ikrekre várunk. Csak látszólag vagyok egyedül. Nem is tudnám elviselni a magányt. – A legszebb barátságaimat a kamasz koromnak és az irodalmi életnek köszönhetem. Miért is tagadnám, sokszor szenvedek attól, hogy kapkodva élek, hogy szinte egyfolytában rablógazdálkodást folytatok az egészségemmel. Csoda lenne, ha a hosszú élet titkát én mondhatnám el egyszer valakinek. Néha fel is lázadok ez ellen az életvitel ellen, és egy fél napig másképp élek. Aztán máris hiányzik valami.

Nemcsak az irodalom az életem, hanem ez a most már egyetemnek nevezett főiskola is. 28 éves korom itt dolgozom. Együtt változtam, éltem mindazzal, ami itt történt. Benne vagyok, nem is tudom kívülről látni. Valahogy annyira benne, mint Déva várában Kőműves Kelemenné. De csak egy tégla vagyok, a „vár" nem miattam áll. Boldoggá tesz, hogy tehetem a dolgom, és szeretnék még egy-két könyvet írni.

GRATULÁLUNK!

Szerkesztőségünk, kollégáink, szerzőink és olvasóink nevében is nagy tisztelettel és megbecsüléssel köszöntjük *Komáromi Gabriellát* abból az alkalomból, hogy 2005. január 17-én Apáczai Csere János-díjban részesült.

MIRE JÓ A TELEVÍZIÓ A CSALÁDBAN?

Ilyen vagy amolyan módon szocializálja a gyerekeket, vagy minőségileg javítja azt, amit az iskolában tanulnak? Vagy hova vezet, ha a gyerekek „emésztés" nélkül habzsolják a vitatható értékű produkciókat? Érdemes elolvasni, tán még saját környezetünkre is vonatkoztatni Kiss Judit A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre c. kutatásra épülő írását az Új Pedagógiai Szemle 2004. szeptemberi számában (35–59. p.)

SÁNDOR P. BALÁZS

Egy becsületbeli ügy – avagy tanítók egy új korban

Lámpást adott kezembe az Úr Kaposváron, ám valahol mégis pályaelhagyó lettem. Tanítói oklevelem megszerzése után nem vettem fel a kesztyűt egyetlen általános iskolában sem, pedig lett volna rá lehetőségem. Életem más irányvonalak mentén terelődött. Már főiskolás koromban elszomorított az, hogy egyesek mily nagyfokú megvetéssel közelednek a tanítóképzős hallgatók felé, és gyakorlatban láttam: nem egy esetben a már meglett tanítók sem kapják meg még a minimális tiszteletet sem. Hiába bizonygattam a dolgokat, a szkeptikusok nem próbálták megérteni, hogy a tanítók is értékek továbbítására hivatottak, sőt ők teremtik meg azt a fundamentumot, amelyre később a tanárok építkezhetnek.

Azóta eltelt pár év, átalakultak a dolgok az életemben és a tanítóképzésben is. A Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola elköltözött megszokott helyéről, Kaposvár belvárosából, az egyetemi campusra, és mint a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara él tovább.

Sokat és sokfélét hallottam az új épületről, amely otthont ad a képzésnek, míg nem magam is megtapasztalhattam a körülményeket.

Egyfajta pláza-érzés fogott el az épületet látva, ahol a portást recepciósnak hívják, és az oktatóknak minden alkalommal szigorú tekintetektől övezve kell felvennie a tantermek kulcsait. A nagy üvegtáblák és fémszerkezetek, a mértani formák és az extravagáns színek inkább keltették bennem azt az érzést, hogy egy irodaházban járok, mint azt, hogy egy oktatási intézményben.

Kalauzom és beszélgetőtársam *dr. Villant Györgyi* főiskolai docens energikusan vezet irodája felé az antracit színű lépcsőn. Áthaladva egy válaszajtón, orwelli kép fogadott. Már nem hallatszott a hallgatók zsivaja, természetes fénynek a nyomát sem látni.

– Most képzelje el! – itt épphogy elférnek egymás mellett az emberek – tárja ki karját érzékeltetve azt, hogy valóban nem méretezték túl az irodasor folyosóját. – Látta volna, mi volt itt a vizsgaidőszakban, szegény gyerekek itt ültek a földön, és teljesen megbénították a közlekedést.

Azért csak eljutunk egy szűk kis irodához, ahol másodmagával kapott helyet, kedvesen hellyel kínál, kezdődhet a beszélgetés. Persze nem megy minden simán, szinte percenkét szakítanak félbe bennünket a kopogások. Nem csoda, hiszen a vizsgaidőszak végén akad még tennivaló az indexekkel. A tanárnőnek szinte minden perce foglalt szerte a megyében tart továbbképzéseket pedagógusok számára.

– Csak a hallgatók egyharmada veszi komolyan a tanítói pályát – ám szerinte ez még nem jelentene akkora problémát. Nagyobb baj az, hogy az elmúlt években megritkult a középmezőny, ijesztően gyengék a teljesítmények, a tanulmányi eredmények így a végleteket tükrözik. A többség nem azért tanul a karon, hogy majd egyszer tanítóként helyezkedjen el, megpróbálják kibekkelni valahogy az intézményben eltöltött időt.

Pedig a feltételek adottak, aki komolyan gondolja a dolgot, minden segítséget megkaphat. A képzés tartalma a társadalmi változásokkal együtt alakul át, a paradigmaváltás a tanítóképzést is elérte.

Villant tanárnő szerint ma már egész másként kell kezelni az általános iskolás tanulókat és a főiskolai hallgatókat is. Egyrészről azért, mert a követelményszint és a tudásanyag milyensége is rugalmasan idomul a világ dolgaihoz, másrészt pedig azért, mert egyre nyilvánvalóbb az, hogy sokan csak ugródeszkának használják a megszerzett diplomájukat ahhoz, hogy valami egészen más szakterületen, esetleg egyetemi szinten tanuljanak tovább.

Persze, akik érdeklődnek a szakma iránt, azok megoldják a tanulás kapcsán felmerülő nehézségeket maguktól is. A szakember szerint ennek ellenére átfogóbbá kéne tenni a tanulási technikák és stratégiák tanítását, mivel a többség nem tanult meg tanulni és így elveszik az önállóságot feltételező feladatok sodrában.

– Még a hallgatók között is elterjedt az a nézet – bár meglehet, csak önigazolás végett –, hogy nem mindig az eminensekből lesz a legjobb gyakorló pedagógus. Valóban megállja a helyét ez a kijelentés, vagy csakugyan egyfajta kibúvóként huzakodnak elő ezzel oly sokan?

– Huszonöt-harminc évvel ezelőtt a „vörösdiplomás" kevésbé boldogult a gyakorlatban, ma már nem lehet általánosítani. Nincsenek ugyanis megfelelő statisztikai adatok, a nyomkövető vizsgálatok esetlegesek. Olyan diszciplínáról van szó, ami a korral változik, sokkal árnyaltabb, bonyolultabb lett a tanító feladata, ezzel együtt a szerepkör is szélesedik, ahogy az iskolák is egyre szélesebb palettán határozzák meg módszereiket és tananyagtartalmukat.

A szülők félnek a stigmától, nem ritka, hogy részképességű gyermekeiket többségi iskolába íratják, ahol normál osztályokban folyik az oktatás. Ezeken a helyeken már nem tanítóközpontú frontális osztálymunkában történik az ismeretek átadása, hanem differenciáltan, az egyéni haladási ütemnek megfelelően. Így nincsen szükség korrepetálásra, felzárkóztatásra, hiszen a hatékony tanulástechnikák átszármaztatásával úgy tudják irányítani a tanórát a tanítók, hogy minden gyermek sikeresnek érezhesse magát.

A tanárnő nem egy esetben szembesül azzal, hogy azoknak, akik csak „parkoltatják" magukat a szakon, akkor változik meg a véleményük, amikor tanítási gyakorlatra készülnek. A valós élethelyzetek megváltoztatják a főiskolásokat, kezdik átérezni és megszeretni a pedagógusi hivatást.

A valós iskolai környezetben kitűnhet – és ezt magam is tapasztaltam –, hogy a tanítók technikásabbak tudnak lenni, mint azok, akik tanár szakon végeztek.

Akadnak szép számmal olyan tanítványok is, akik évek múltán térnek vissza az intézménybe azért, hogy többlettudást szerezzenek. Ők talán nem akartak tanítók lenni, de mégis azok lettek, és most jönnek rá arra, hogy ezen a területen is versenyképesnek kell maradni. Piac tehát van, és a tanító is kell.

Talán az egyik leghidegebb februári napot sikerült kiválasztanom ahhoz, hogy *Lakosné Makár Erikával* a gyakorlóiskola informatika szakvezetőjével találkozzam. Annak ellenére, hogy számtalanszor jártam már az épületben egykor, mint tanítójelölt, most semmilyen nosztalgikus érzés sem töltött el. Valamelyest felvillantak bennem képek arról, hogy milyen is volt megfelelni az elvárásoknak, meg hogy néha mennyire nyűgnek éreztem az egész napos hospitálásokat és az azzal járó papírmunkát. Vagy, hogy az alagsori büfénél állva miként

marja a torkomat az uszoda felől áradó klórszag. Ám ezek a szemcsék most mintha csak véletlenszerűen követnék egymást azért, hogy eltereljem a figyelmemet a csontig hatoló hidegről, amit a panelházak közt megbúvó szelek tesznek még elviselhetetlenebbé. Az épület mit sem változott, a földszinti félhomályon át szűkre szabott lépcsők vezetnek a harmadik emeletre. Ott végre valamivel barátságosabb kép tárul elém, mivel kitágul a tér és a körbefutó ablakok fényt engednek az épületbe. Hirtelen megtörik a csend, kicsengetnek. Próbálok eligazodni, és mivel az általam leszólított diákok nem tudnak személyleírást adni riportalanyomról önállósítom magamat. A szertárnál órára készülő hallgatónak néznek, és közlik velem, várjak a folyosón, ameddig a tanárnő feltűnik. Pár perccel később egy szemüveges szőkésbarna hölgy lép hozzám. Kizárásos alapon jutunk mindketten egy felismerésre. Jól felszerelt számítógépes terembe lépünk, a gépek halkan duruzsolnak.

– A korábbi évekhez képest sokat lazult a képzés, könnyebb bekerülni felsőoktatási intézménybe, mint mondjuk tíz évvel ezelőtt – mondja. Azok akik itt tanulnak koránt sem biztos, hogy elhivatottságból választják ezt a pályát. A követelmény egységes, viszont nagyobb gondot jelent, hogy nem tudnak elhelyezkedni.

Akik kisebb településekről jönnek szerencsésebbek, hiszen városban szinte lehetetlenség tanítói munkát találni. Az informatika műveltségterületes hallgatók valamivel jobb helyzetben vannak, hiszen piacképes szakmai tudást kapnak.

A tanárnő szerencsésebbnek tartja magát, mivel a főiskolán is tanít, és már ismeri a hallgatókat, mire harmadéven gyakorlatra érkeznek az iskolába. Szerinte vannak olyan diákok, akik félnek kiállni a gyerekek elé, mert nincsen biztos tudásuk. Éppen ezért fontosnak tartja azt, hogy a főiskola elméleti szinten nyújtson többletet, a tantárgyhoz kapcsolódó pedagógiai gyakorlatot így biztos tudásra alapozva élesben lehet megszerezni.

– A szakmai gyakorlatra rányomja a bélyegét az elhelyezkedési esély, mivel azok, akik tudják, hogy diplomásként hol fognak elhelyezkedni, komolytalanabbul állnak hozzá a dolgokhoz. – véli a szakvezető.

Tapasztalatai szerint a hallgatók kilencven százaléka szívesen tanítana, és inkább a jobb képességűek maradnának a pályán, de országosan az a tendencia, hogy egyre csak szaporodnak a diplomás munkanélküliek.

– Volt már rá példa, hogy egykori tanítványomat valamely multi pénztárosaként láttam viszont. Azok, akik jobb szülői háttérrel rendelkeznek megengedhetik maguknak, hogy más szakmai végzettséget szerezzenek főiskolai oklevelük mellé. Többen a jogi pályát választották – meséli.

A szakvezető szerint a gyermeklétszám csökkenése miatt már nincs szükség annyi pedagógusra, mint korábban, éppen ezért komoly átalakulás előtt áll a felsőoktatás. A pillanatnyi jó ötletek is folyamatosan változnak, más-más szakterületek kerülnek előtérbe.

Kata több mint két éve végzett a pedagógiai kar tanító–hitoktató szakán. Ő még szerencsésnek mondhatja magát, mivel van munkája. Bár tanítóként nem dolgozott, azért még nem tett le erről a vágyáról. Jelenleg edzőtermi munkatárs Kaposváron.

– A főiskola után hazamentem Zalaegerszegre, és egy könyvtárban dolgoztam, ám a munkaügyi központ csak egy évig biztosította számomra a pályakezdő munkanélküliek tapasztalatszerzési támogatását, ami azt jelentette, hogy a béremnek a nyolcvan százalékát nem a

munkahelyemnek kellett fizetnie. Persze, amikor letelt ez az idő, akkor már nem tudtak tovább foglalkoztatni.

Beszélgetés közben van időnk körbenézni a helyiségekben is, mivel egy hétköznap, pláne ebédidő táján a fitness-termek nem éppen zsúfoltak. A pincéből kialakított terekben talán két–három ember végzi megszokott gyakorlatait. A háttérben lüktető ritmusban szól a zene.

– Jó itt, nyugis is, bár a pénz az nem valami sok. A barátommal együtt albérletben lakunk, neki pedig nincsen rendszeres keresete. Meg kell gondolnunk, mire adunk ki pénzt.

Arra a kérdésre, hogy miért választotta a tanítóképzőt, nevetve válaszol. Szinte mesébe illő történetet kanyarít.

– Pécsre akartam tanulni magyar szakon, de amikor megállt a buszom Kaposváron, és volt egy kis időm körbenézni, annyira megtetszett a város, hogy elhatároztam, ide is beadom a jelentkezésemet. Még egy nyílt napra is eljöttem. Pécsre nem, de ide felvettek. Az ismerőseim értetlenül álltak a dolog előtt, minden osztálytársam jogra meg közgázra ment. Igazából senki sem tudta milyen egy tanító munkája, meg le is nézték a pedagóguspálya ezen területét.

A főiskolás évekre szívesen gondol vissza, sok emberrel ismerkedett meg, bár az általa elképzelt „világmegváltó hatás" nem valósult meg, és bánja, hogy más szakot nem vett fel a tanulmányai során

– Most már azért azt is kezdem elhinni, hogy tanítói diplomával nem lehet elhelyezkedni. A legutóbb, amikor egy kaposvári iskolánál próbálkoztam, az igazgató szinte kinevetett. Átvette ugyan az önéletrajzomat, de hozzátette, én vagyok a hatvanharmadik jelentkező, és gyakorlatilag esélyem sincs arra, hogy náluk tanítsak.

ÚGY TŰNIK, HOGY A MINŐSÉG, AZ EREDMÉNYESSÉG ÉS A HATÉKONYSÁG

problémaköre oktatási rendszerünk tartós gondjai közé fog tartozni. Legalábbis az Országos Közoktatási Intézet 2004. októberében megrendezett országos konferenciáján a témát sokoldalúan megközelítő és elemző előadásokból erre lehet következtetni. Az is világossá válik a konferencián elhangzottakból, hogy az egész oktatási rendszerünket érintő problémáról van szó. Érdemes és feltétlenül fontos tehát alaposan áttanulmányozni és gyakorlati konzekvenciákat is levonni az Új Pedagógiai Szemle 2004. decemberi számában a 3–60. oldalon olvasható, szakmailag jól hasznosítható írásokat.

LACZKOVSZKY KRISZTINA

Morál, haza, család

Alkalmi diskurzus Ranschburg Jenővel

Mikor megtudtam, hogy interjút készíthetek dr. Ranschburg Jenővel, nagyon örültem, hiszen régóta vártam a vele való találkozást. A professzor a valóságban még annál is kedvesebb, mint azt a tévé képernyőjén oly sokszor láthatjuk. És meglepően őszinte. Főiskolai tanulmányaim során találkozhattam már könyveivel, így a Félelem, harag agresszió, A világ megismerése óvodáskorban, Jellem és jellemtelenség, Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban című művekkel. Legújabb kötete a Gepárdkölykök az iskolakezdő diákokról szól szülőknek, pedagógusoknak. Bizonyára sokan feltették már neki a kérdést – elsőként –, hogy miért lett pszichológus aki immár 40 éve foglalkozik a gyerekek fejlődésével. A magatartási problémákról tartott előadást Nagyatádon Ranschburg Jenő professzor. Nemcsak pedagógusok, hanem főiskolai hallgatók is kíváncsiak voltak a népszerű tudós mondandójára.

– Engem soha nem a gyerekek érdekeltek, hanem a felnőttek. És arra jöttem rá szakmai munkám során, hogy akkor tudok meg a felnőttekről legtöbbet, ha a gyerekeket vizsgálom, ha a gyerekekkel foglalkozom. Az emberek javarésze a mindennapi életében megfeledkezik a gyerekkoráról. Nagyon is jól értelmezhető, visszavezethető a gyerekkorukra szinte minden felnőttkori cselekedetük. Az, hogy gyerekek voltak, s hogy milyen gyerekek voltak, annak óriási szerepe van a felnőtté válás folyamatában, és abban is, hogy milyen karakterré válnak.

– Fontos, hogy az emberek tudatában a vallás és az erkölcs elkülönüljön? Vagyis fontos, hogy vallásos emberekben is kialakuljon valamiféle moralitás?

– Igen. Ám nem mindenki ért egyet azzal, hogy létezik erkölcs vallás nélkül. Vannak akik azt mondják, hogy nem feltétlenül kell a vallásba belevinni az erkölcsöt, hiszen nagyon sok olyan vallás létezik, amelyik egyáltalán nem tartalmaz erkölcsi problémákat. Én azonban úgy tartom, ahogy azt Ön is mondta, hogy létezik erkölcs a vallásban is – ezt valláserkölcsnek hívjuk –, de nem feltétlenül kell hívőnek és vallásosnak lenni ahhoz, hogy az ember erkölcsös legyen. Mit is értek azon, hogy valaki erkölcsös? Az én számomra mindenekelőtt azt jelenti, hogy lehetőleg szándékosan ne ártson másoknak! Ezt én a saját erkölcsi magatartásom alapelveként értelmezem, és akkor, amikor erkölccsel az én szakmám nézőpontjából foglalkoztam, akkor mindig ez volt a vezérelvem. Meggyőződésem, hogy abból kiindulva kell tanítani és nevelni a gyerekeket, hogy lássák, át tudják élni a másik ember kínját és baját. Én ezt úgy szoktam megfogalmazni valaha a diákjaimnak, hogy bele tudjanak bújni egy másik ember bőrébe, az ő szemével tudják látni a világot, és érezni tudják azt a szenvedést, amit ők maguk okoznak. Meggyőződésem, hogy morálissá ezen keresztül lehet nevelni olyan embereket, akiknek nincs vallási fogódzójuk.

– Ön irodalmárnak, magyartanárnak készült. Verseket, színdarabokat, mesejátékokat is írt gyerekeknek. Soha nem készült tudatosan a pszichológiai pályára. Miért választotta mégis ezt a szakmát?

– Igen, én magyar–pszichológia szakos voltam, és igazából magyartanár szerettem volna lenni világéletemben. A döntő oka ennek egy véletlen volt. Előtte gyógypedagógiai tanárképző

főiskolát végeztem, és a főiskolai szakdolgozatomat – amit a vak gyerekekről készített munkámból írtam –, a Magyar Pszichológiai Szemle megjelentette. Ekkor a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete meghívott engem segédmunkatársnak. Így lettem pszichológus.

– Bejárta a fél világot, külföldön is tart előadásokat. Számos könyvet írt, cikkeket publikált. Beszélgetésünk után pár nappal Japánba indul, hogy előadást tartson egyik könyvéről. Utazásairól érdekesen, de szerényen számolt be.

– Sok országban jártam, de nálam sokkal nagyobb utazók vannak. A szakma mindig azon nevetett, hogy én mindenhonnan pár nappal hamarabb jöttem haza, merthogy arra voltam kíváncsi, hogy sárgák-e még a villamosok Pesten. Ezt nem tudom igazán megmagyarázni, egyszer csak elkezd húzni valami, és akkor muszáj visszajönnöm.

Megjelent ez a könyvem japánul. Ezt nagy büszkén „jelentem". És nagy sikere van, aminek következtében meghívtak Tokióba, saját könyvemből, négy előadásra. 17 évvel ezelőtt már tanítottam Tokióban, Oszakában és Kiotóban is. Japán rettentő érdekes és izgalmas ország. Nagyon szerettem ott lenni. Kezdetben szokatlan. Egy dologban előítéletes vagyok, és ezt azoknak mondom, akik talán meg tudják ezt érteni. A magyar ételeket szeretem, és minél kevésbé magyar egy étel, annál nehezebben tudom elfogyasztani. Rettenetesen nehéz a japán koszt. Viszont az alvás és az étkezés mégis rendkívül érdekes, mert ugye földön kell aludni, és a földön ülve kell étkezni – pláne, ha az ember japán családnál él – ami viszont testedzésnek igazán kiváló. Igazában azt mondom, hogy utazni nagyon jó dolog, de ne haragudjanak meg, a legjobb benne számomra, ha hazajön az ember.

– Hazajönni a családhoz, a gyerekekhez, unokákhoz. A professzor három gyermek édesapja. Egy pszichológus használja-e gyermekeinek nevelésekor azokat az ismereteket, amiket az évek során elsajátított?

– Kérem Önt is és az olvasókat is, hogy ne érezzenek engem nagyképűnek és hiúnak se – pedig egy kicsit hiú vagyok. Az az érzésem, hogy nekem nagyon jól sikerült gyermekeim, és nagyszerűen sikerült unokáim vannak. Nem tudom igazán megmondani, hogy mennyiben játszott ebben szerepet az, hogy pszichológus vagyok, mert én mindig igyekeztem távol tartani a szakmámat az otthonomtól. Amennyire lehetett, én nem voltam pszichológus otthon. Apa próbáltam lenni. És ez igazában több, mint ha valaki pszichológus.

– Önhöz fűződik a pedagógusoknak szánt műsor, a Családi Kör, melyet 30 éve vetítettek először a Magyar Televízióban. Tavasztól ismét műsorra szeretnék tűzni.

– Jelenleg van egy felkérésem, ami azt jelenti, ha igaz – mert elhinni csak azt lehet, ami már faktum –, valamikor februárban–márciusban újra elindul a műsor. A Családi Kör egy sok éven át folyó nevelési műsora volt a Magyar Televíziónak, melyet körülbelül 10 évig én vezettem. Nem jó a kifejezés, hiszen valójában Kelemen Endre vezette. Én voltam a pszichológiai szakértő. Valahogy hozzám nőtt, és én hozzá nőttem. Nagyon szerettem. Ma is úgy érzem, hogy nagy szükség van ilyen műsorokra, elsősorban azok számára, akik azt érzik, hogy mankó kellene. Akik érzik a tanácstalanságot, és akiknek az alapelvük, a nevelés lényegével alkotott világképük hasonlít az enyémhez. Mert ezen a világképen alakítani televízión keresztül nem lehet. Aki homlokegyenest ellenkező, az ki fogja kapcsolni a készüléket. Ám akié azonos, de abban egyedül érzi magát, segítséget, megerősítést, iránymutatást vár – és nem vagyunk kevesen –, azoknak ez biztosan nagyon hasznos műsor lenne. Remélem, hogy lesz.

DURGONICSNÉ
MOLNÁR ERZSÉBET

Micheller Magdolna: Tehetség és lehetőség

Nehéz helyzetben van a recenzens, mivel a kötet előszava valójában átfogó ismertető. Ezért szubjektíven – a több mint három évtizedes ismeretség és barátság alapján is – kísérlem meg bemutatni a szerzőt és munkáját.

Az 1996-ban megjelent Tehetség és társadalom c. kötettel szinte azonos az újonnan kiadott tanulmánygyűjtemény. És mégsem. Azonos az első kilenc írás. Pontosabban az „Életút-elemzés" kiegészül egy jelentős fejezettel, amely egy emberi és szakmai élet gazdag tapasztalatait összegzi, gondolkodásra és követésre sarkallva az ifjabb generációkat; mind a szakmabelieket, mind a kívülállókat. Az új írások közül egy hosszabb tanulmány és több rövid „mini esszé" zárja a kötetet.

Ez az új kötet egy oktatói pálya gazdag és színes szakmai munkásságának, eredményeinek a tükre. Miért? Mert elénk tárja a széles szakmai érdeklődési spektrumot, amellyel az elmúlt évtizedek során egyéni és szakmai kíváncsiságból és/vagy szükségszerűségből a szerző foglalkozott. A szakmája, az emberek, a szűkebb és a tágabb társadalmi környezete iránti nyitottsága, valamint első generációs értelmiségi lévén nyilvánvaló a különféle ismeretek iránti fogékonyság (Klebelsberg nacionalizmusa, A szovjettípusú szakképzés helye...), oktatóként, történészként izgalmas korok és kérdések kifejtésére vállalkozik. (A népi kollégiumi mozgalom... Magyar egyetemisták 1956-os követelései...) Miért is írom, hogy szükségszerűségből? Mert az elmúlt évtizedekben – bár úgy vélem a mára is érvényes – a pedagógusnak, az egyetemi és főiskolai oktatónak nem csak szűk szakterületével kellett foglalkoznia. Sokszor a lehetőségek, az elvárások, az adott oktatói pozíció is meghatározta a munkásság tartalmát. A szerző maga is számtalan szakmai tanácskozást szervezett, tartott – már gyakorló pedagógusoknak – szakmai továbbképzést, vett részt hazai és nemzetközi konferenciákon előadóként, publikált szakmai lapokban különböző témákról. Ezeknek a fórumoknak a jellege, a részt vevők különbözősége is megkívánta a témák sokszínűségét; hol a tudományos igényesség, hol a szakmai – esetenként módszertani, pszichológiai, pedagógiai – ismeretek gazdagításának igénye jelölt ki egy-egy témát. Mégis mi teszi sokszínűségében is egységessé, összetartozóvá a tanulmányokat? Alapvetően az, amit az alcím is jelez: a 20. századi magyar társadalomtörténet jelentős korszakaira irányítja a figyelmet. Olyan eseményekre irányítja a figyelmet, amelyeket az ifjabb nemzedékek nem, vagy nem jelentőségüknek megfelelően ismernek. A másik összefüggést a „lehetőség" és „tehetség" összefonódása adja. A tanulmányokat – sőt az esszéket olvasva – nyilvánvalóvá válik, hogy minden korban meg kellett küzdeni a tudásért és az ezen alapuló szakmai elismerésért. További kohéziót ad a kötetnek, hogy egyaránt foglalkozik az életünket meghatározó kisközösségek egyént formáló hatásával, és ha jól végig gondoljuk a tanulmányok tartalmát, kibontakozik a kisközösségekre épülő, állandóan fejlődő, változó társadalom.

Mindezek bemutatása során a szakmai, tudományos igényességről ad példát. Külön kiemelném azt a hangulatot, amely különösen egyes tanulmányokból árad; nevezetesen a társadalom alsóbb rétegeiből magukat akár a professzori székig is felküzdő szakemberek iránti tisztelet és szeretet. Nyilvánvaló az egyéni életút meghatározottsága és az ebből fakadó empátia. Különösen megható – remélhetőleg a mai ifjak számára is – a Kollegáknak újraolvasásra, az ifjú generációnak ismeretszerzésen túl gyermekkori – ifjúkori élményekből táplálkozó mini esszék érzelmi töltése szakma- és emberismeretre sarkalló hasznos időtöltésnek ajánlom.

(Tessedik Sámuel Gazdasági Főiskolai Kar, Békéscsaba 2004. kiadványa)

TEHETSÉGGONDOZÁS - NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON

A XXI. század a tudás százada. Rólunk magyarokról azt tartja a világ, hogy meglehetősen jól állunk tehetség terén: ezt bizonyítja számos Nobel-díjasunk, világhírű tudósaink, művészeink sora.

Hazánkban a tehetséges gyermekeknek jelenleg csak egy szűk hányada, az úgynevezett iskolai tehetségek tudnak érvényesülni, az erre rendszeresített iskolákban. A tehetséges gyermekek nagyobb része azonban bár nagyon jó képességű, nem részesülhet megfelelő fejlesztésben. Az ilyen tehetségek elkallódásának elkerülése miatt alapították meg 2004 júliusában pedagógusokból és pszichológusokból álló szakemberek az Aranyelme Tehetséggondozó Egyesületet. Az egyesület hite szerint a különleges gyerekeknek különleges kihívásokkal kell szembenézniük.

Az egyesület az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karával együttműködve szerepet vállal a hazai tehetséggondozók gyakorlati képzésében is. Az egyesület munkáját bővebben a Tanító című módszertani folyóirat 2005. januári számában, illetve a www.aranyelme.hu honlapon ismerhetik meg az érdeklődők.

SZABÓ ESZTER

Oktatóink „keresztelő kalauza"

A nevek históriája

A Forrest Gump óta tudjuk: „Az élet olyan, mint egy doboz bonbon, nem tudhatjuk, hogy mit veszünk ki belőle". Egy életen át ízlelgetjük, kóstolgatjuk nevünket is, sikeresen választották-e a hozzánk leginkább illőt, alaposan megfontolták-e az „ősök" döntésüket. Az igazi ínyencek hosszan, gondosan válogatnak a repertoárból, majd az egyéniségükhöz, ízlésvilágukhoz tökéletesen passzoló „finomságot" ajándékozzák azoknak, akik szívükhöz közel állnak.

Így van ez a keresztnevekkel... A döntés, amit mi hozunk, szintén egy életre szól. Mindenkinek eljön a pillanat az életében, amikor kicsit papás-mamást, kicsit talán a „Teremtőt" játszva fontolóra veszi ezt a kérdést. Mindannyian emlékszünk, amikor általános vagy középiskolában érdeklődve fordultunk padtársunkhoz a nagy-nagy dilemmával... Ma már nosztalgiázva gondolunk vissza a kissé banálisnak tűnő kérdésre, de bizton állíthatom, hogy sokan még ma sem tudják a pontos választ. Majdnem mindenkinek eljön az életében a pillanat, amikor meg kell hoznia ezt a döntést. Az, hogy egy életre szóló kincset, vagy nehezen hordozható púpot, netán különös bélyeget nyomunk csöpp kis szerettünk apró kezébe, az csak rajtunk múlik. Az ajándék kiválasztásában és gusztusos csomagolásában azonban nem árt néha segítséghez folyamodni.

Egyetemünk falain belül akad olyan oktató, aki a vizsgákra való felkészítésen kívül a fent említett esetben is szeretettel nyújtja felénk segítő jobbját, s teszi pontosan hetvenhétszer. Ne furdalja tovább a kíváncsiság az olvasó oldalát, a kérdéses személy nem más, mint *Fülöp László* főiskolai tanár, a magyar nyelvi tanszék vezetőjéhez méltóan nemrégiben 77 magyar keresztnév címmel jelentette meg első kötetét.

Ezt a nagyokhoz és kicsikhez, nagyokról és kicsikről szóló könyvet nagyon ajánljuk mindazon felnőtteknek és gyerekeknek, akik a szerzőhöz hasonlóan érdeklődve fordulnak a magyar eredetű utónevek gyökereihez, etimológiához, históriás értékeihez.

Azoknak, akik szívesen teszik ezt egy „mesésen könnyed" hangvételű és küllemű kötet segítségével.

Mindazoknak, akik kíváncsiak rá, hogy milyen fejedelmek, győztes hadvezérek, mártírok, szentek mozdulnak „velünk" nevünk éltet a földi siralomvölgyben töltött rövidke idő alatt.

Azoknak, akik szeretnék tudni, melyik ősünk dicső tetteihez méltóan kell viselnünk apáink neveit, akik így is talán bennünk élnek tovább. Továbbá mindazoknak, akik nem sajnálják az időt, és miután belenéztek a tetszetős kiadványba, hajlandóak körbetekinteni és észrevenni a körülöttünk ide-oda röpködő „fehér sólymokat", a nap mint nap „győzőket", a „virradatkor születetteket", a bájosan tündöklő „csillagokat" vagy éppen „régi tiszteletre méltó" eleinket. Kicsit talán el is gondolkozunk, hogy akkor, ott, neki, nekem, neked miért ez a név jutott. Ki súgott szüleinknek, amikor nevet választottak nekünk? A jó ízlés,

a divat, vagy valami, valaki más. Ha figyelmesek vagyunk, és ugyanilyen körültekintően olvassuk Fülöp László sorait, nem kell sokat várnunk a válaszra.

Ahogy az aludni készülő kisgyermek követeli a ráadást, úgy nem várathatott magára a kötet folytatása, a 77 kedvelt keresztnév című kiadvány. A szerző nem csak azokat örvendezteti meg, akik magyar eredetű keresztnévvel büszkélkedhetnek. Immár *Barkóczy László* főiskolai adjunktussal karöltve a nemzetit nemzetközire váltva, vagy inkább bővítve, más népektől átvett, de annál kedveltebb, gyakorta használatos utóneveink eredetét kutatta fel.

Napjainkban népszerű keresztneveket viselőknek sem kisebb történelmi személyiségek statuálnak példát, mint Szent Kristóf, Szent Márk, vagy éppen szent Patrik.

A 2002-es névdivat erősorrendjében a fiúknál a Bencék vezetnek, de nem sokkal maradnak le a Dánielek, akiket a dobogó harmadik fokán a Dávidok követnek. A lányoknál a Viktóriák győztek, majd az Annák és a Vivienek következnek. A verseny roppant kiélezett, évről évre kérdéses a nyertes kiléte.

Mindenesetre ahogy az előzőről, erről a kötetről is elmondhatjuk, hogy praktikus, kedves olvasmány. Mintha a Hetvenhét magyar népmese ihlette volna. Két tökéletes ajándékkosár, izgalmas és szép válogatás belőlük.

(Dávid Kiadó, Kaposvár, 2004)

VISELKEDÉSZAVAROK AZ ALSÓ TAGOZATON

Hudra Nikoletta tanulmánya röviden áttekinti a viselkedészavarok fogalomrendszerét, és ismerteti a zavarokat kiváltó okok lehetséges típusait. A szerző egy tíz iskolára kiterjedő vizsgálatot is bemutat, amelynek fő célja az, hogy képet alkosson a viselkedészavart mutató alsó tagozatos tanulók arányairól és a zavarok leggyakrabban tapasztalható tüneteiről. Különösen érdekes azoknak a megoldási lehetőségeknek a bemutatása, amelyeket a pedagógusok sikerrel alkalmaznak az iskolában. A szerző kísérletet tesz azoknak a problématerületeknek a feltárására is, ahol a pedagógusoknak segítségre lenne szükségük, és áttekinti, mennyire elégedettek a pedagógusok a ma rendelkezésükre álló külső segítséggel.

(Új Pedagógiai Szemle, 2005. január, 103-117. oldal)

KAPONYA TÜNDE

A katolikus egyház évszázadai

Hittudományi és társadalomtudományi tanulmányok

„Nyitott füzet" – akár így is méltathatnánk jelképesen azt a kiadványt, melyet Jávorszki András szerkesztett, s jelentetett meg 2004-ben a Kaposvári Egyetem, az itt tartott egyháztörténeti konferencia előadásaiból. *Leitner Sándor* rektorhelyettes a tanácsokozás európai értelemben is fontos időszerűségére hívta fel a figyelmet; *Varga István* a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola rektora országosan is egyedülálló kezdeményezésként tiszteli meg beköszöntőjében az egymásra nyitó kutatásokat.

A görögök „paidagogosznak" nevezték azt a rabszolgát, aki gyermekeiket a nevelőhöz kísérte. Erre utal a későbbi pedagógia elnevezés. Hogy a vallás hogyan jött létre, arra csak isten adhat pontos választ; és hogyan a történelem – arra az ember.

Mindezek összekapcsolása ma már tudomány. Több ezer hallgató ismerkedik a történelem, a vallás, a pedagógia kérdéseivel.

Az 1956-os forradalom utáni papi ellenállásról szól *Bertalan Péter* írása: *A kizártak*. Ismeretes, hogy mi történt '56-ban és utána a politikában, a hadseregben, a közéletben. Kevés szó esett viszont arról, hogy mi történt az egyházzal mindeközben? A szerző abból a tényből indul ki, hogy megszűnt a Pázmány Péter Tudományegyetem Hittudományi Kara, helyette az állam Hittudományi Akadémiát szervezett, melyet a saját szájíze, érdekei szerint irányíthatott. Kinevezhette vagy eltávolíthatta a tanárokat, pontosan meghatározhatta a tanszékek, a státuszok, az alkalmazottak számát. A gépezet működött, de nem számoltak a kispapokkal. A forradalom alatt már az Akadémia növendékeit a fennálló rend iránti lojalitásra próbálták nevelni – csekély sikerrel. A kispapok aktívan tevékenykedtek a Vöröskeresztnél: élelmezték a forradalomban részt vevő diákokat. Innen egyenes út vezetett a letartóztatásokhoz és bebörtönzésekhez. Volt, akit tizenöt évre ítéltek el. Az Állami Egyházügyi Hivatal (ÁEH) kezéből akkor kezdett kicsúszni a dolgok irányítása, mikor három diákvezetőt ki akart zárni a szemináriumból azzal a céllal, hogy letörje az ellenállás fejét. Ekkor ütközött bele az igazi ellenállásba. A kispapok kijelentették, hogy vagy társaik jönnek vissza, vagy mindannyian elmennek. A szolidaritást hivatott erősíteni az egyetem híres gregorián kórusa is, mely tüntetőleg nem énekelt többé. Ekkor már komoly főfájást okozott az ÁEH számára a kispapok határozott ellenállása, mely veszélyessé kezdett válni. „Földalatti lázadástól" tartva, az érsek felszólította a kispapokat, hogy vonják vissza tiltakozásukat, vagy el kell hagyniuk a Szemináriumot. Így történt, hogy a politikai nyomásnak ellenszegülve, a kispapok hűek maradtak elveikhez, és az Akadémia kiürült.

Birher Nándor írása, *Az egyházi oktatás jogi szabályozása a XX. században* úgyszólván „háromdimenziós" elabarátum. Jogtörténeti hézagpótló jelentőségét már címéből sejthetjük, ám a

képet a nevelési küldetés, illetve regulatív szabályozás kölcsönhatásai teszik izgalmasan összetetté. Az idő íve is hatalmas: a XIV. századi kánonoktól az ezredfordulóig húzódik. Az érdeklődő olvasó számára különösen tanulságos a Sapientia Christiniana elnevezésű apostoli konstitúció, melyet 1979 húsvétján hirdettek ki, s amelyek meghatározták a Szentszék alapította felsőoktatási intézmények kompetenciáit.

Gárdonyi Máté A pápai primátus tanának ókori gyökereihez kalauzolja olvasóját. A római egyház tekintélyének kialakulásáról, történelmi hátteréről és joghatósági igényeinek kivívásáról szól. A római egyház tekintélye a niceai zsinat után szilárd alapon állott, elsősorban Róma tekintélyének az alapján. Ezt erősítette tovább a keresztény lakosság egyre növekvő száma is. A IV–V. századi teológiai viták során Róma már olyan határozott álláspontot képviselt, hogy semmilyen más vallási irányzat terjedése nem jelentett veszély számára. Az egész egyház kormányzására kiterjedő jogigény – a pápai primátus – szintén ebben az időszakban kezdett végső formát ölteni.

Az V. századtól aztán az egyház hatalma kiterjedt világi irányításra is. Nagy Szent Leó igyekezett ezt egész Nyugat-Európára kiterjeszteni, miközben szembeszáll Attila hun seregével, és a vandál betöréseket is visszaveri. Nagy Szent Gergely pápa katolikus hitre térítette a gótokat és longobárdokat, valamint hittérítésbe kezdett a kelta területeken. Nézete szerint a pápa feladata az egyház gondozása és vezetése.

Az egyházról mint a keresztény Európa meghatározó intézményéről több könyvtárnyi irodalom szól, ám jogos a kérdés: hogyan érvényesül ez Európán kívül? A közép- és főiskolai oktatás kevés hangsúlyt helyez a vallás ezen aspektusára. *Horváth Gyula* tanulmánya megismerteti velünk az egyház kialakulását, küzdelmeit és megszilárdulását két meghatározó latin-amerikai városban: Brazíliában és Mexikóban. A gondot mindkét esetben az jelentette, hogy a függetlenség elnyerése után elsősorban nem a vallását, hanem az önálló állami berendezkedését igyekeztek megerősíteni. Emellett két jelentős „izmus" térhódítása is akadályként merült fel: a liberalizmus és a pozitivizmus eszméköre. Mexikóban egyértelműen a liberálisok tevékenysége sodorta válságba a vallást. Miután hatalomra kerültek, megfosztották az egyházat privilégiumaitól, felszámolták a szerzetesrendeket és lefoglalták a templomokat. Az egyház vagyonával az állami kincstárat gazdagították. A Konzervatív Párt, amely addig is nyíltan ellenszenvezett a liberálisokkal, az egyház pártfogója lett, biztosítva számára politikai–katonai támogatást. A helyzetet nehezítette Habsburg Miksa császár kétarcú hozzáállása is. Egyfelől liberális eszméket vallott, másfelől nem akarta elveszteni támogatóit a konzervatív birtokosok köréből sem.

A pozitivizmus irányzata úgy érkezett ebbe a politikailag és vallásilag zűrzavaros időszakba, mint ami megoldást ígér. A liberális haladás és a konzervatívok által teremtett rend kibékítésén és összehangolásán kezdtek munkálkodni képviselőik.

Brazíliában annyiban egyszerűbb volt a helyzet, hogy a szilárdan álló központosított államszervezet felügyelete alá tartozott az egyház. Mivel függetlenségüket békés úton nyerték el, nem voltak forradalmak, melyek megdöntötték volna az állam hatalmát. A liberális és konzervatív oldalak vitája is másképp zajlott: szóban. Egy esetleges háborúskodás veszélyeztette volna a rabszolgaság intézményét, márpedig az mindkét fél érdekeit sértette volna.

A probléma akkor kezdődött, amikor a cukornád-ültetvényesek helyét fokozatosan átvették a kávét termesztő nagybirtokosok, melyek döntő többsége liberális szellemű volt. Érdekeik

úgy kívánták, hogy támogassák a bevándorlást, hiszen egyre nagyobb munkaerőt kívánt a termelés. 1888-ban eltörlik a rabszolgaságot és ezzel egy időben szétválasztják az állam és az egyház intézményét. Az egyház ezzel független, önálló hatalom lett.

A tanulmányból megismerhetjük a pozitivista vallásfelfogások és ideológiák nagy horderejű hatásait Latin-Amerika országaiban.

Mítosz, legenda vagy történelem a Genezis? Valós történeti konfliktus, vagy mese Káin és Ábel története? És a szöveg, mely szerint Isten a maga képmására teremtette az embert igaz, vagy sem? Mi volt pontosan a bűnbeesés lényege: a tiltott gyümölcs, vagy az ember választása? História vagy csak legenda Mózes története, Istennel való találkozása, a pusztai vándorlás?

A Biblia örök, hatalmas kérdései ezek, melyekre *Péteri Pál* tanulmánya ad egy mélyebb megvilágítást. *A Biblia és a modern történelemszemlélet* című nagy ívű esszében rávilágít arra, hogy a Szentírás keletkezésével valószínűleg egyidősek a kételyek, melyek kétségbe vonják hitelességét, az egyháznak soha nem múló gondot okozva ezzel. Nyilvánvalóan kell tartalmaznia valóságalapot a Bibliában leírtaknak, de hogy miként, hol és milyen értelemben, arra már nehezebb a válasz. Ami megmagyarázhatatlan, az nem feltétlen lehetetlen, és ami valódinak látszik, lehet szájról szájra terjedő mítosz is.

A kérdésre nem mindig kapunk választ, de pusztán az, hogy foglalkozunk-e a kérdéskörrel, már közelebb visz minket Istenhez és a Biblia történetiségének megértéséhez. Talán így lehet sommázni a szerző gondolatmenetét.

Rosta István írása a magyarországi piarista iskolák létrejöttével, terjedésével, jelentőségével, valamint a Szencen 1763-ban megalapított Gazdasági Főiskola működésével kapcsolatban ismertet meg minket értékes információkkal. Gazdagít bennünket áttekintése a piaristák iskolakultúrájáról, a XVII. századtól. Ebben a században Galilei és Newton munkássága eszmeként terjed, az orvostudomány új korszakot nyit a vérkeringés felfedezésével; Pázmány Péter megalapítja a Nagyszombati Egyetemet. Rohamosan terjednek a piarista iskolák, mígnem XII. Kelemen pápa rendelkezése nyomán megjelenik a rend a felsőoktatásban is. Magyarországon hivatalosan az 1715. évi országgyűlés adja meg a honosságot. A XIX. századra több mint huszonegy városban működtek piarista rendházak és iskolák hazánkban.

A pedagógiai és a kereszténység a történelem folyamán hol kikerülte, hol kiegészítette egymást. *Trosits András Gyakorlati keresztény pedagógia* című dolgozatából kiderül, napjainkban végérvényesen összefonódni látszanak. A Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola pedagógusképzésében ma már szerepel a keresztény nevelési–oktatási értékek közvetítésének fontossága elméleti és gyakorlati szinten egyaránt. Mind keresztény, mind pedagógiai szempontból meghatározónak tartja a család, az iskola és a külső környezet szerepét a gyermek fejlődésében. Emellett visszatérni látszik a régi pedagógus eszménye is, a mester és tanítvány közti harmonikus viszony. Mindezen lehetőségek ugyanakkor kockázatot is hordoznak. A mester mint élő példakép meghatározó a gyermek bizonyos fejlődési korszakában csakúgy, mint a családminta, melyben felnő. A veszély és a lehetőség kettőssége dönti el a gyermek személyiségének alakulását.

A tanulmány taglalja, hogy milyen erkölcsi, szakmai és másmilyen értékekkel kell, hogy rendelkezzen a tanító, milyen a megfelelő szülői magatartás, az iskola fontosságát, mint a

műveltséget adományozó műhely színterét és a külső környezet, mint potenciális veszélyforrás lehetőségét.

E kiadvány, melynek recenziója inkább jelzi a figyelemfelkeltés szándékával a fontosságát, remélhetőleg közelebb hozza a tudós embert a valláshoz, még inkább a tudományt a hívő emberhez. Segítségére lehet mindazoknak, akik megismerésre törekszenek és azoknak, akik egyszerű, de mély tisztelettel fordulnak e két rendíthetetlen hatalom felé. Juhász Gyulával szólva „A hitnek és tudásnak tiszta hősét / Bearanyozza az örök dicsőség!"

(A kötet a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kara Kiadásában jelent meg a Veszprémi Hittudományi Főiskola támogatásával)

„GÁZOLÓ LELKEK" - KIRÁNDULÓ KLUB PROBLÉMÁS GYEREKEKNEK

Negyedik éve működik a furcsa nevet viselő, problémás gyerekeket összefogó kiránduló klub. Elsődleges célja, hogy szabadidős, közösségi eseményt biztosítson a potenciálisan veszélyeztetett 13-20 éves fiataloknak, elsődlegesen prevenciós jelleggel, hogy tartalmas és értékes időtöltési formát mutasson fel, az egyébként unalmas és eltékozolt hétvégék alternatívájaként.

Sok gyereknek ez a klub az utolsó kapaszkodó, egy hely, ahol elfogadhatónak éli meg magát, és megtanulhat másokra is odafigyelni. A budapesti kezdeményezés eszméit bármely közösségben célszerű megvalósítani. A „Gázoló lelkek" kulcsszavai is magukért beszélnek: elfogadás, megbeszélés, hitelesség, személyesség, közösség.

Bővebben a klubról a Család, Gyermek, Ifjúság folyóirat XIII. évfolyam 5. számában olvashatunk a 36-43. oldalon.

TARTALOMJEGYZÉK 2005 / 1

képzés és gyakorlat 3. évfolyam 1. szám 2005. ÁPRILIS

Tanulmányok, esszék

1 *Kis Jenőné Kenesei Éva:* Szakirányú továbbképzési szakok a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karán

6 *Ambrus Péterné:* Roma gyerekek szubkultúrája

24 *Hirschné Póda Anikó:* Néhány alapkészség fejlesztési célú vizsgálata az iskolába kerülő tanulóknál

37 *Tóth Istvánné:* Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok

53 *Nyári Éva:* Tanítójelöltek értékválasztásainak vizsgálata a kaposvári főiskolán

68 *Duzmathné TanczTünde:* Népmesék a multikulturális nevelésben

76 *Boronkai Dóra:* A diskurzuselemzés lehetőségei a mindennapi nyelvhasználat vizsgálatában

Portré, Riport

91 *Mórocz Anikó:* A pedagógiai kar új otthona

97 *T. T.:* Portré az éterből. Komáromi Gabriella az életről, az írásról, az írás életéről

103 *Sándor P. Balázs:* Egy becsületbeli ügy – avagy tanítók egy új korban

107 *Laczkovszky Krisztina:* Morál, haza, család. Alkalmi diskurzus Ranschburg Jenővel

Recenziók

109 *Durgonicsné Molnár Erzsébet:* Micheller Magdolna: Tehetség és lehetőség

111 *Szabó Eszter:* Oktatóink „keresztelő kalauza"

113 *Kaponya Tünde:* A katolikus egyház évszázadai. Hittudományi és társadalomtudományi tanulmányok

Szerzőink • Ambrus Péterné szakképzett gyakorlatvezető tanító, Kaposvár • Boronkai Dóra főiskolai tanársegéd, Szekszárd • Durgonicsné Molnár Erzsébet ny. főiskolai docens, Szekszárd • Duzmathné Tancz Tünde főiskolai tanársegéd, Szekszárd • Hirschné Póda Anikó szakképzett gyakorlatvezető tanító, Szentbalázs • Kaponya Tünde főiskolai hallgató, Kaposvár • Kis Jenőné dr. Kenesei Éva tanszékvezető főiskolai docens, főigazgató-helyettes, Kaposvár • Laczkovszky Krisztina általános iskolai tanár, Nagyatád • Mórocz Anikó főiskolai hallgató, Kaposvár • Nyári Éva szakképzett gyakorlatvezető tanító, Kaposvár • Sándor P. Balázs főiskolai tanársegéd, Kaposvár • Szabó Eszter főiskolai hallgató, Kaposvár • Tóth Istvánné főiskolai adjunktus, Kaposvár • T. T. (Troszt Tibor) c. főiskolai docens, Kaposvár.